



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πτυχιακή εργασία της Γκούνη Βασιλικής με θέμα:
«Οι παιδικές φοβίες: Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη»**



Εικόνα 1. Ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζει ένα κορίτσι το οποίο φοβάται το σκοτάδι και τα φαντάσματα.

**Επιβλέπουσες διδάσκουσες:
Ανδρέου Ελένη
Παπαρούση Μαρίτα**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 7202/1
Ημερ. Εισ.: 08-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2009
ΓΚΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
-----------------------	----------

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ο φόβος	10
1.1. Τι είναι ο φόβος;	10
1.2. Πώς γεννιούνται οι φόβοι;	11
1.3. Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με τις δικές μας δυνάμεις;	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Οι φοβίες	18
2.1. Τι είναι οι φοβίες;	18
2.2. Πότε ο φόβος αγγίζει τα όρια της φοβίας;	22
2.3. Φόβος και φοβίες: Ποια η σχέση τους με το άγχος και τις αγχώδεις διαταραχές;	24
2.4. Η προσέγγιση των φοβιών από κάποιες σχολές της ψυχολογίας	26
2.4.1. Οι ψυχαναλυτές/-τριες	27
2.4.2. Η θεωρία της μάθησης	29
2.5. Οι σύγχρονες απόψεις για τη γέννηση των φοβιών	32
2.6. Οι πιο συνήθεις φοβίες	37
2.6.1. Οι κοινωνικές φοβίες	38
2.6.2. Η αγοραφοβία	40
2.6.3. Οι ειδικές φοβίες	44
2.6.3.1. Οι ειδικές φοβίες που σχετίζονται με δραστηριότητες ή εμπειρίες	45
2.6.3.2. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα ζώα ή τα φυτά	48
2.6.3.3. Οι φοβίες που σχετίζονται με όρους, συναισθήματα ή αισθήσεις	48
2.6.3.4. Οι φοβίες που σχετίζονται με αντικείμενα, χρώματα και ουσίες	49

2.6.3.5. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα φυσικά ή περιβαλλοντικά φαινόμενα	50
2.6.3.6. Οι φοβίες που σχετίζονται με ανθρώπους ή επαγγέλματα	50
2.6.3.7. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα μέρη του σώματος, τις λειτουργίες και τις παθήσεις	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Οι παιδικοί φόβοι και φοβίες	54
3.1. Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών	54
3.2. Πώς δημιουργούνται οι φόβοι στα παιδιά;	56
3.3. Οι φοβίες των παιδιών	59
3.4. Οι συνηθέστερες παιδικές φοβίες	61
3.4.1. Οι ειδικές φοβίες στα παιδιά	61
3.4.2. Οι κοινωνικές φοβίες στα παιδιά και τους/τις εφήβους	63
3.4.3. Η φοβία για το σχολείο	64
3.5. Με ποιους τρόπους ο/η εκπαιδευτικός δύναται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους;	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η παιδική λογοτεχνία και οι φόβοι των παιδιών: Η τεχνική της βιβλιοθεραπείας	72
4.1. Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των παιδιών	72
4.1.1. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών	73
4.1.2. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών	76
4.1.3. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών	78
4.2. Η βιβλιοθεραπεία	84
4.2.1. Τι είναι η τεχνική της βιβλιοθεραπείας;	84
4.2.2. Η βιβλιοθεραπεία για παιδιά	86
4.2.3. Η βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη	89

4.3. Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που δύνανται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της	92
4.3.1. Συνοπτική παρουσίαση των κειμένων του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο παιδικό φόβο	92
4.3.2. Αναλυτική παρουσίαση των κειμένων του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο φόβο	94
4.3.2.1. Ανθολόγιο της Α΄ - Β΄ Τάξης του Δημοτικού	94
4.3.2.1.1. Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει, της Ντέμπε Γκλιόρι	94
4.3.2.1.2. Η πρώτη μέρα στο σχολείο, του Κλοντ Γκούτμαν	96
4.3.2.1.3. Ξ... όπως ξιφίας, της Μαρίας Φραγκιά	97
4.3.2.1.4. [Φοβάμαι!], της Ελένης Βαλαβάνη	99
4.3.2.1.5. Η Αλφαβήτα δίχως ρο, της Πέπης Δαράκη	101
4.3.2.1.6. Οι πεταλιδίτσες, της Ε. Παλαιολόγου- Πετρώνα	102
4.3.2.1.7. [Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη], της Πιπίνας Τσιμικάλη	103
4.3.2.1.8. Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων, της Φιλίσας Χατζηχάννα	105
4.3.2.2. Ανθολόγιο της Γ΄ - Δ΄ Τάξης του Δημοτικού	106
4.3.2.2.1. Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ, του Αέο Μπουσκάλια	106
4.3.2.2.2. Η ιστορία του Ερνέστου, του Μερσέ Κόμπαν	107
4.3.2.2.3. Η Κατερίνα κι ο Αόρατος στο σκοτάδι, της Μάρως Λοΐζου	109
4.3.2.2.4. Η αμοδοσία, της Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου	110
4.3.2.3. Ανθολόγιο της Ε΄ - Στ΄ Τάξης του Δημοτικού	111
4.3.2.3.1. Η Βαγγελίτσα, της Έλλης Αλεξίου	112

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη	115
5.1. Λίγα λόγια για την έρευνα	115

5.2. Τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων: παρουσίαση των αρχικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις ζωγραφιές των παιδιών πριν από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας	117
5.3. Η διδασκαλία του κειμένου: «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας	124
5.4. Η διδασκαλία του κειμένου «Η Κατερίνα κι ο Αόρατος στο σκοτάδι» με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας	133
5.5. Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών ...	142

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	150
---------------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	154
---------------------------	------------

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	162
--------------------------	------------

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Οι παιδικοί φόβοι που αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου	164
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Πλάνα διδακτικού σχεδιασμού για κάποια κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου	166
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Ερωτηματολόγιο	230
--------------------------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Οι αρχικές και οι τελικές ζωγραφιές των παιδιών	234
----------------------------------------------------------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας που πραγματεύονται κάποιο παιδικό φόβο	243
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυστυχώς, η ζωή ενός ατόμου εξελίσσεται αναπόφευκτα παρουσία κάποιων φόβων ή- ακόμα σε πιο δεινές περιπτώσεις- παρουσία κάποιων φοβιών. Η εν λόγω διαπίστωση κρίνεται κοινότυπη αν αναλογιστούμε τα αισθήματα ανασφάλειας ή και του παράλογου φόβου που προκαλούν οι έντονοι ρυθμοί της σύγχρονης εποχής σε καθέναν/-μία από εμάς. Οι υψηλοί δείκτες άγχους και στρες που αντιμετωπίζουν άνδρες και γυναίκες στην καθημερινότητά τους επιβεβαιώνουν ότι ο σύγχρονος άνθρωπος δεν έχει καταφέρει να κυριαρχήσει στην εποχή και στο περιβάλλον του. Μερικές φορές, μάλιστα, οι φοβίες ξεκινούν από την παιδική ηλικία κι εξακολουθούν να υφίστανται ή να διογκώνονται στην ενήλικη ζωή. Το γεγονός αυτό κρίνεται ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς μία φοβία μπορεί να διεκδικήσει μεγάλο μέρος από την ζωή μας αν δεν αντιμετωπιστεί (Rich, 2000: 11).

Το πιο δύσκολο βήμα που πρέπει να αποτολμήσει ένα φοβικό, ενήλικο άτομο για να ξεπεράσει τη φοβία του, είναι να την αποδεχτεί. Αν παραδεχτεί, προπαντός στον εαυτό του, ότι τα αισθήματα φόβου και ανησυχίας, τα οποία αισθάνεται ενώπιον κάποιων καταστάσεων ή αντικειμένων, αγγίζουν τα όρια του παραλογισμού, τότε θα συντελέσει μία σημαντική πρόοδο προς την αντιμετώπιση της φοβίας του.

Ωστόσο, για τα παιδιά και τους/τις εφήβους που αντιμετωπίζουν φόβους και φοβίες, το εν λόγω εγχείρημα καθίσταται, τις περισσότερες φορές, δύσκολο ως και ακατόρθωτο! Πυρήνας της εν λόγω αδυναμίας των ανήλικων ατόμων αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχουν συνείδηση της έντασης του φόβου τους. Τα παιδιά και οι έφηβοι/-ες εξαιτίας του αναπτυξιακού επιπέδου στο οποίο βρίσκονται και της συναισθηματικής τους ανωριμότητας δεν είναι σε θέση, συχνά, να αντιληφθούν αν ο φόβος που βιώνουν κινείται στο πλαίσιο της λογικής.

Ωστόσο, η ζωή και η καθημερινότητά τους γίνεται αρκετά δύσκολη, καθώς, είτε αποφεύγουν τις καταστάσεις που τους/τις προκαλούν φόβο, είτε τις υπομένουν βιώνοντας δυσάρεστα συναισθήματα άγχους και τρόμου. Το γεγονός αυτό, καθιστά, συχνά, αναγκαία την παρέμβαση κάποιου/-ας ειδικού. Όμως, και η συμβολή του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος του παιδιού και του/της εφήβου

κρίνεται σημαντική στην αντιμετώπιση των φόβων του/της, προκειμένου να εξελιχθεί σε ένα υγιές και χαρούμενο άτομο.

Πώς, όμως, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της να αντιμετωπίσουν κάποιο φόβο τους στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας;

Προκειμένου να απαντήσουμε στο συγκεκριμένο ερώτημα, οφείλουμε να αναλογιστούμε τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του/της κάθε εκπαιδευτικός για να «αγγίξει» το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Καταρχάς, τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν σε κάθε διδάσκοντα και διδάσκουσα μία πλούσια θεματολογία, για να προσεγγίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών του/της, ενώ η διαρκής αλληλεπίδρασή του/της με τα παιδιά σε καθημερινό επίπεδο, τον/την καθιστά, προοδευτικά, για εκείνα ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης.

Τα εν λόγω μέσα που δύναται να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός συνδυάζονται αρμονικά στη μέθοδο που παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία, η οποία είναι γνωστή με τον όρο «βιβλιοθεραπεία». Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί- μεταξύ των άλλων- ένα δίαυλο για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός οποιοδήποτε πρόβλημα διαταράσσει την ισορροπία του παιδιού σε κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο αξιοποιώντας τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας.

Άλλωστε, ο ευεργετικός ρόλος των λογοτεχνικών κειμένων στην έκφραση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών/-τριών και στην αποκάλυψη των μύχιων σκέψεών τους είναι αναμφισβήτητος. Όπως, άλλωστε, προβλέπεται στο βιβλίο του δασκάλου του Σχολικού Ανθολογίου (Τσιλιμένη et al., 2007β: 7), γενικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο αποτελεί «... η αισθητική απόλαυση η οποία προκύπτει μέσα από τη διάδραση αναγνώστη – κειμένου και κυρίως μέσα από τις προσδοκίες του πρώτου για απόκτηση εμπειριών και έκφραση βιωμάτων, που πηγάζουν από το λογοτέχνημα...».

Όλα τα προαναφερθέντα ζητήματα συστήνουν, κατ' ουσίαν, το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος, παρουσιάζουμε κάποιες διεξοδικές πληροφορίες αναφορικά με το φόβο, τις φοβίες, τις παιδικές φοβίες και τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας κατόπιν μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης που συντελέσαμε. Στο δεύτερο μέρος, παραθέτουμε λεπτομερώς την έρευνα που διεξήχθη για την προσέγγιση των φόβων των παιδιών μίας σχολικής τάξης με την εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας, παρουσιάζοντας μία πλήρη περιγραφή των διδασκαλιών,

τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα προσωπικά μας συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της τεχνικής στη διδακτική πράξη.

Η εργασία ολοκληρώνεται με κάποια Παραρτήματα, τα οποία περιλαμβάνουν ένα πίνακα με τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο φόβο ανάλογα με το είδος αυτού (Παράρτημα Ι), τα πλάνα διδακτικού σχεδιασμού για ορισμένα από τα εν λόγω κείμενα βάσει των αρχών της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας (Παράρτημα ΙΙ), το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήσαμε στην έρευνά μας (Παράρτημα ΙΙΙ), τις αρχικές και τις τελικές ζωγραφιές των μαθητών/-τριών που υποδεικνύουν κάποια ερεθίσματα που καθίστανται για εκείνους/-ες φοβογόνα (Παράρτημα ΙV) κι έναν κατάλογο με παιδικά λογοτεχνικά βιβλία τα οποία προβάλλουν θεματικά κάποιο παιδικό φόβο (Παράρτημα V).

Α' ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ο φόβος

1.1. Τι είναι ο φόβος;

Ο φόβος δεν αποτελεί ένα πρωτόγνωρο συναίσθημα της εποχής μας, αλλά οι ρίζες του εντοπίζονται στους προϊστορικούς, ακόμα, ανθρώπους, οι οποίοι βρίσκονταν σε μία αέναη ψυχολογική ένταση μέσα στην καθημερινή μάχη για την επιβίωση. Η μόνιμη παρουσία του φόβου στις καθημερινές τους δραστηριότητες, τού προσέδιδε τα χαρακτηριστικά ενός οικείου συναισθήματος εν αντιθέσει με τη σύγχρονη εποχή. Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι σήμερα στις αναπτυγμένες κοινωνίες το άτομο δεν αναγκάζεται να παλέψει- στην κυριολεξία- για τη ζωή του με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο εξοικειωμένο με το εν λόγω εγγενές- κατά τα άλλα- αίσθημα.

Τι είναι, όμως, κατ' ουσίαν, ο φόβος;

Ο όρος «φόβος» αναφέρεται στην εγκεφαλική κατάσταση που προκαλείται εξαιτίας ενός απειλητικού ερεθίσματος, το οποίο ο οργανισμός θα προσπαθήσει να αποφύγει για να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του. Αποτελεί, κοινώς, μια φυσιολογική αντίδραση, την οποία εκδηλώνουν ακόμα και τα ζώα, απέναντι σε ένα επικείμενο κίνδυνο. Με άλλα λόγια, ο φόβος αποτελεί ένα μηχανισμό επιβίωσης κάθε έμβιου οργανισμού.

Ουσιαστικά, το συναίσθημα του φόβου ταυτίζεται με το αίσθημα της ανησυχίας, το οποίο προκαλείται ενώπιον ενός συγκεκριμένου κινδύνου και σχετίζεται με την πράξη της φυγής (Mc Bride, 1982: 11). Δηλαδή, το εν λόγω συναίσθημα προτρέπει τον οργανισμό να ενεργοποιήσει τους ομοιοστατικούς του μηχανισμούς, προκειμένου να αποφύγει την απειλή που αντιμετωπίζει και να προστατευτεί. Για παράδειγμα, ο φόβος ενός ατόμου για τις πράξεις του, το προφυλάσσει πολλές φορές από το να μην προβεί σε εσφαλμένες ενέργειες (Μπουλουγούρης, 1992: 13).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, γίνεται κατανοητό ότι θα ήταν ουτοπικό να απαιτεί καθένας/ καθεμία από εμάς να μη φοβάται ο/η ίδιος/-α ή οι άνθρωποι του οικείου του περιβάλλοντος, αφού ο φόβος μάς βοηθάει να επιβιώνουμε. Ωστόσο, το εν λόγω αίσθημα δύναται να καταστεί φίλος κι εχθρός ταυτόχρονα. Όταν είμαστε σε θέση να το

ελέγχουμε, τόσο από βιολογική όσο και από ψυχολογική άποψη, για να αποφύγουμε μια απειλή τότε ο φόβος αποτελεί σύμμαχό μας. Απεναντίας, όταν αγγίζει τα όρια του πανικού μετατρέπεται σε εχθρό του μυαλού και του εαυτού μας.

Πιο αναλυτικά, από βιολογική άποψη, όταν ένας άνθρωπος νιώθει το αίσθημα του φόβου, τότε εκκρίνεται στον οργανισμό του μια ουσία, η αδρεναλίνη. Από εκεί και πέρα, είτε θα αξιοποιήσει τη συγκεκριμένη ουσία για να ενεργήσει, είτε θα δείξει αδυναμία να αντιδράσει εξαιτίας του φόβου του, κι ο οργανισμός του θα λάβει πολύ μεγαλύτερες ποσότητες αδρεναλίνης κάνοντάς τον ουσιαστικά να παραλύσει.

Από ψυχολογικής πλευράς, όταν το άτομο δεν δύναται να αντιμετωπίσει την κατάσταση που του προκαλεί φόβο, δε φοβάται στο εξής μόνο τη φοβογόνο κατάσταση, αλλά και το ίδιο το αίσθημα του φόβου. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εγκλωβίζεται σε ένα φαύλο κύκλο κατά τον οποίο κάθε φορά που προκύπτει μια απειλή φοβάται μήπως δεν καταφέρει να την αντιμετωπίσει, πιέζει τον εαυτό του να ενεργήσει με θάρρος κι εν τέλει χάνει την ψυχραιμία του. Το άτομο φοβάται, δηλαδή, τον ίδιο το φόβο. Το χειρότερο κομμάτι σε αυτή την κατάσταση είναι ότι υποβάλλει, διαρκώς, τον εαυτό του σε ένα καθεστώς τρόμου με τη σκέψη ότι κάποια στιγμή θα αντιμετωπίσει ξανά το φοβογόνο ερέθισμα (Thompson, 2001: 10, 15).

Βάσει των προαναφερθέντων γίνεται κατανοητό σε ένα πρωτόλειο επίπεδο ότι ο όρος «φόβος» δεν ταυτίζεται με τον όρο «φοβίες». Σε επόμενο κεφάλαιο γίνεται διεξοδική αναφορά για τη διαφοροποίηση των συγκεκριμένων εννοιών¹.

1.2. Πώς γεννιούνται οι φόβοι;

Φόβους ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας άνθρωπος σε κάθε φάση της ζωής του ακόμα και όταν βρίσκεται στη βρεφική ηλικία. Από τη στιγμή που γεννιόμαστε και αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε το οικείο περιβάλλον λαμβάνουμε αυξανόμενα ερεθίσματα από αυτό, τα οποία δύνανται να καταστούν φοβογόνα. Γι' αυτό, καθώς το άτομο αναπτύσσεται ηλικιακά παρουσιάζει νέους φόβους και αποβάλλει κάποιους άλλους ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο εντάσσεται. Για παράδειγμα, τα

1. Συγκεκριμένα, στο 2^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.3 με τίτλο «Φόβος και φοβίες: Ποια η σχέση τους με το άγχος και τις αγχώδεις διαταραχές;» στις σσ. 24 – 26.

βρέφη τρομάζουν όταν ακούν οποιοδήποτε δυνατό θόρυβο, αντίδραση η οποία δε συναντάται με την ίδια ένταση σε παιδιά ηλικίας 10 ετών (Muris, 2007: 5)².

Το γεγονός ότι οι φόβοι βρίσκονται σε μία διαλεκτική σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου δεν επεξηγεί απόλυτα την προέλευσή τους και δη τις αιτίες που λανθάνουν πίσω από την εμφάνισή τους.

Πώς γεννιούνται, τελικά, οι φόβοι;

Παρόλο που ο φόβος είναι μια εγγενής αντίδραση του νευρικού μας συστήματος, το τι φοβάται ο καθένας από εμάς συνιστά αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησής του. Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι αντικειμενικές εξωτερικές απειλές που προκαλούν φόβο σε όλους τους ανθρώπους είναι λίγες. Κοινώς, οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν «διδασχθεί» το τι να φοβούνται από τους γονείς, τους/τις δασκάλους/-ες και τα υπόλοιπα άτομα του στενού κοινωνικού ή οικογενειακού τους περιβάλλοντος όταν βρίσκονται σε νεαρή, ακόμα, ηλικία. Πολλά από τα ερεθίσματα που προκαλούν φόβο δεν αποτελούν αντικειμενικούς κινδύνους, απλώς, εμείς τα αντιμετωπίζουμε σαν απειλές. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος μπορεί να μάθει να φοβάται τα ζώα, άλλος το γιατρό, ενώ κάποιος άλλος τίποτα από τα δύο.

Μάλιστα, η συμβολή της διαπαιδαγώγησης του ατόμου στο θέμα του φόβου καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη. Όταν ένας γονιός, για παράδειγμα, λέει στο παιδί του «μη φοβάσαι τόσο πολύ», εκείνη τη στιγμή το διδάσκει ουσιαστικά τέσσερα πράγματα. Πρώτον, ότι το συναίσθημα που νιώθει ονομάζεται φόβος, δεύτερον, αν κάνει ή δεν κάνει να νιώθει αυτό το συναίσθημα, τρίτον, αν κάνει ή δεν κάνει να το εκφράζει, και, τέταρτον, τον τρόπο με τον οποίο είναι αποδεκτό να εκφράζει το φόβο του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, όταν ο/η δάσκαλος/-α ή οι γονείς προειδοποιούν το παιδί να προσέξει κάτι (λ.χ. λένε «πρόσεξε μη σε δαγκώσει το σκυλί»), το διδάσκουν ουσιαστικά το τι να φοβάται. Το γεγονός αυτό εξηγεί γιατί κάθε άνθρωπος βιώνει διαφορετικούς φόβους.

Είναι δυνατόν όλοι οι φόβοι να αποτελούν προϊόντα διαπαιδαγώγησης;

Θα χαρακτηριζόταν παράλογο αν η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα ήταν θετική. Φόβοι μπορούν να προκληθούν, επειδή μια πράξη συνοδεύτηκε από ένα δυσάρεστο, τραυματικό, γεγονός. Για παράδειγμα, αν ένας σκύλος δαγκώσει ένα παιδί καθώς εκείνο πάει να το χαϊδέψει, είναι πολύ πιθανό το παιδί να φοβάται στο εξής όλους τους σκύλους (Mc Bride, 1982: 12).

2. Οι αναπτυξιακοί φόβοι στα παιδιά παρουσιάζονται διεξοδικά στο 3^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.1 με τον αντίστοιχο τίτλο στις σσ. 54 – 56.

Εξίσου σημαντική αιτία για να αντιμετωπίσει ένα άτομο μια κατάσταση με αισθήματα φόβου, είναι η ίδια η φαντασία του. Η φαντασία είναι δυνατό να τρομοκρατήσει κάποιον/-α σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει, ουσιαστικά, σοβαρός κίνδυνος. Είναι δυνατόν, το άτομο να δώσει μεγαλύτερη σημασία από την προσήκουσα σε ορισμένες περιστάσεις, επειδή, απλώς, διογκώνει τη σημασία τους στο μυαλό του. Με άλλα λόγια, η φαντασία μας έχει την ικανότητα να πολλαπλασιάζει τους φόβους μας.

Ακόμα, το συναίσθημα του φόβου σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται σε άλλα συναισθήματα, όπως την ντροπή και την κατωτερότητα. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος μπορεί να ντρέπεται να μιλήσει μπροστά σε κοινό, με αποτέλεσμα να φοβάται έστω και να τολμήσει το εν λόγω εγχείρημα. Όσον αφορά την κατωτερότητα, αποτελεί έννοια αλληλένδετη με το φόβο, αφού δεν υφίσταται το αίσθημα του φόβου χωρίς το συναίσθημα της κατωτερότητας και το συναίσθημα της κατωτερότητας χωρίς το φόβο (Mc Bride, 1982: 30 - 36). Πιο αναλυτικά, όταν ένα άτομο φοβάται, νιώθει κατώτερο επειδή δεν έχει αρκετή δύναμη για να αντιμετωπίσει κάποιες καταστάσεις με θάρρος, ενώ όταν νιώθει κατώτερο ενώπιον της παρουσίας κάποιου άλλου ατόμου τότε φοβάται διαρκώς. Το συγκεκριμένο πλέγμα αμοιβαιότητας που αναπτύσσεται με πόλους το φόβο και την κατωτερότητα ερμηνεύει το γιατί φοβόμαστε πολλές φορές τη γνώμη του κοινωνικού μας περίγυρου για τις πράξεις μας.

Τη συνάφεια του φόβου με την κατωτερότητα επιβεβαιώνουν και οι περιπτώσεις των παιδιών που φέρουν κάποιο σωματικό ελάττωμα. Αν ένα παιδί με κάποια σωματική «ιδιαιτερότητα» δεν αντιμετωπιστεί από το στενό του περιβάλλον με σεβασμό και διακριτικότητα, τότε το πιθανότερο είναι ότι στην ενήλικη ζωή του θα αντιμετωπίσει όλο τον κόσμο με φόβο, διότι στο υποσυνείδητό του θα έχουν εγκατασταθεί συμπλέγματα αποτυχίας (Mc Bride, 1982: 35 - 37)³.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τις προαναφερθείσες πηγές, οι οποίες είναι και οι πιο συνήθεις, η σύγχρονη βιβλιογραφία περιλαμβάνει και μία

3. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα ατόμων οι οποίοι φοβούνται τους συνανθρώπους τους εξαιτίας του αισθήματος της κατωτερότητας, όπως αναφέρει ο Mc Bride (1982), αποτελούν τα ενήλικα άτομα που έχουν ανατραφεί από υπερπροστατευτικές ή αδιάφορες οικογένειες. Είναι σαφές, ότι οι εν λόγω τύποι οικογενειών δε δύνανται να δώσουν στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια για να αναπτύξουν μια ώριμη προσωπικότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, όταν τα νεαρά άτομα ενηλικιωθούν, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας, νιώθουν κατώτερα από τα επιτυχημένα άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου, με αποτέλεσμα είτε να φοβούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, είτε να υιοθετούν μια επιθετική συμπεριφορά απέναντι τους.

άλλη φαινομενικά «αθώα» πηγή που γεννά πληθώρα φόβων στη σύγχρονη εποχή: τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Συχνά, οι εφημερίδες, το ραδιόφωνο, τα περιοδικά, αλλά, κυρίως, η τηλεόραση και το διαδίκτυο τρομοκρατούν υποσυνείδητα χιλιάδες ανθρώπους, εξαιτίας των διαστάσεων που προσδίδουν σε ορισμένα γεγονότα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τρομοκρατικό χτύπημα που συνέβη στις Η.Π.Α. την 11^η Σεπτεμβρίου του 2001. Παρατηρήθηκε ότι η επαναλαμβανόμενη προβολή της εικόνας της σύγκρουσης των δύο αεροπλάνων στους Δίδυμους Πύργους προκάλεσε ένα γενικό φόβο για τα αεροπλάνα, ακόμα και σε ανθρώπους οι οποίοι δε βίωσαν αυτοπροσώπως το συγκλονιστικό αυτό γεγονός, δεν είχαν κάποιο συγγενικό πρόσωπο ανάμεσα στα θύματα της τραγωδίας ή κατοικούσαν, ακόμα, και σε διαφορετική ήπειρο. Αρκετές μέρες μετά την επίθεση, τα αεροπλάνα εμπορικών εταιριών έφευγαν άδεια, ενώ, ένα γενικό αίσθημα φόβου έχει πλέον εδραιωθεί.

Η πιθανότητα να βρισκόταν κάποιος/-α σε ένα από τα δύο αεροπλάνα που έπεσαν ήταν ελάχιστη, κι όμως, πολλοί τρομοκρατημένοι άνθρωποι παρέβλεπαν- ή παραβλέπουν ακόμα- τη συγκεκριμένη παράμετρο. Αντίθετα, αρκετοί/-ές, ακόμα και μήνες μετά από το τραγικό αυτό γεγονός, προτιμούσαν να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις με το αυτοκίνητο, παρόλο που σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα ο κίνδυνος για ένα τροχαίο ατύχημα είναι μεγαλύτερος από τον κίνδυνο ατυχήματος με αεροπλάνο (Gardner, 2008: 2 - 4).

Προσεγγίζοντας το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη σύγχρονη εποχή υπό την προαναφερθείσα σκοπιά, γίνεται κατανοητό ότι η κυριαρχία τους μπορεί να αποτελέσει δίαυλο για τη διάδοση αισθημάτων τρόμου στην παγκόσμια κοινότητα. Ωστόσο, η διάδοση των μέσων μαζικής ενημέρωσης δεν αποτελεί το μοναδικό χαρακτηριστικό της εποχής μας που συνδέεται με τη γέννηση του φόβου, καθώς ένα πλήθος σύγχρονων εξελίξεων- κάποιες από τις οποίες δεν είναι αναγκαστικά αρνητικές- δύνανται να διαμορφώσουν ένα πρόσφορο περιβάλλον για την πρόκληση αισθημάτων φόβου στο άτομο απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Πιο αναλυτικά, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, οι διαρκείς μετακινήσεις μεταναστευτικών ρευμάτων σε συνδυασμό με την αύξηση των δεικτών ανεργίας στο δυτικό κόσμο όπου βρίσκονται οι χώρες υποδοχής, η μεγάλη απόκλιση των χαρακτηριστικών των κοινωνικών στρωμάτων αναφορικά με το οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο και, τέλος, η εκδήλωση εθνικιστικών συναισθημάτων προωθούν

την πρόκληση ξενοφοβικών τάσεων που καταλήγουν, συχνά, σε ρατσιστικές αντιδράσεις.

Ο φόβος για τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει πλέον εδραιωθεί, καθώς με τη διάδοση της παγκοσμιοποίησης οι πληθυσμοί στις χώρες υποδοχής δεν ήταν έτοιμοι να προστατεύσουν και να διατηρήσουν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά σεβόμενοι πάντοτε τη διαφορετικότητα των ξένων. Επομένως, η απόρριψη της μειοψηφίας αποτέλεσε και αποτελεί τον πιο εύκολο τρόπο για να «αντιμετωπιστούν» τα άτομα που διαφέρουν (Burjanek, 2001: 55 - 56).

1.3. Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με τις δικές μας δυνάμεις;

Όσο ουτοπικό κι αν ακούγεται, μπορούμε να αποκτήσουμε με τις προσωπικές μας δυνάμεις θάρρος για τη ζωή μας, αρκεί να συνηθίσουμε να ορθώνουμε το ανάστημά μας ενώπιον των φόβων μας (Μπουλουγούρης, 1992: 15). Το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η αποδοχή του φόβου, να παραδεχτούμε, δηλαδή στον εαυτό μας ότι φοβόμαστε αφού το εν λόγω αίσθημα είναι φυσιολογικό και καθόλου μεμπτό. Άλλωστε, όταν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση άρνησης δεν καθίσταται ικανό να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του.

Εξίσου σημαντικό είναι να σταματήσουμε να απειλούμε τον εαυτό μας, με τη σκέψη ότι σίγουρα θα φοβηθούμε όταν θα έρθουμε και πάλι σε επαφή με ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση που αισθανόμαστε ότι μάς απειλεί. Με τον τρόπο αυτό, θα απαλλαχτούμε από το πρόσθετο άγχος και θα μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με μεγαλύτερη ψυχραιμία.

Ακόμα, οι ειδικοί συμβουλεύουν να προχωρήσουμε μόνοι/-ες μας ένα βήμα παρακάτω με έναν αρκετά παράδοξο τρόπο. Αρκετοί/-ές σύγχρονοι/-ες ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι ένα άτομο πρέπει να εκθέτει⁴ τον εαυτό του, επίτηδες, ανά τακτά

4. Όπως παραδίδει ο Μπουλουγούρης (1992: 19), οι θεραπείες της έκθεσης αποτελούν θεραπευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στους κόλπους της ψυχολογίας. Πειράματα που συντελέστηκαν σε ζώα έδειξαν ότι αν λόγω κάποιας φυσικής δύναμης το ζώο παραμείνει στην ίδια κατάσταση την ώρα που δέχεται ηλεκτροσόκ, τότε μειώνεται η τάση φυγής όταν θα το δεχτεί την επόμενη φορά. Αυτή η παρεμπόδιση που περιγράφεται με τον όρο «παρεμπόδιση της αντίδρασης» ή «κατακλυσμός» εξαλείφει ουσιαστικά το φόβο του ζώου. Αυτές οι μορφές αποκλεισμού της αποφυγής του φόβου απαρτίζουν τις λεγόμενες «θεραπίες της έκθεσης» (“exposure therapies”), οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν από το

χρονικά διαστήματα, σε φοβογόνα αντικείμενα ή καταστάσεις, ώστε να συμβιβαστεί με την ιδέα αυτών και να συνηθίσει να «συμβιώνει» μαζί τους. Ο φόβος, άλλωστε, δε φεύγει ποτέ. Είναι δυνατό να σταματήσουμε να φοβόμαστε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια κατάσταση, δε θα σταματήσουμε, όμως, ποτέ να αισθανόμαστε, συλλήβδην, το αίσθημα του φόβου (Thompson, 2001: 11 - 16).

Στις περιπτώσεις που ένα άτομο φοβάται επειδή αντιμετωπίζει για πρώτη φορά μία κατάσταση και δε διαθέτει αντίστοιχες εμπειρίες, οι επαίοντες καταλήγουν σε μια λύση: στην άμεση δράση του. Με άλλα λόγια, ενώπιον μιας άγνωστης κατάστασης το καλύτερο για καθένα/ καθεμία από εμάς είναι να ενεργοποιηθεί και να ενεργήσει άμεσα, ώστε να αποκτήσει αισθήματα θάρρους και αυτοπεποίθησης. Όσο κάποιος/-α αποφεύγει μια εμπειρία, τόσο περισσότερο τη φοβάται. Η αδράνεια οδηγεί στο να διογκώνει ένας άνθρωπος στο μυαλό του μία κατάσταση, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολο με το πέρασμα το χρόνου το να αναλάβει πρωτοβουλία και να αντιδράσει. Άλλωστε, η αποτυχία λόγω της έλλειψης πείρας είναι πάντοτε αναμενόμενη, όμως, η προσπάθεια αξίζει, καθώς το άτομο θα έχει εισπράξει την ικανοποίηση ότι τόλμησε να δράσει παρά το φόβο του.

Ακόμα και για τις περιπτώσεις, στις οποίες ένας ενήλικας έχει ήδη διογκώσει υποσυνείδητα το αίσθημα του φόβου του για μία κατάσταση, υπάρχει τρόπος αντιμετώπισης. Δηλαδή, το άτομο πρέπει να προσπαθήσει να εκλογικέψει τις φοβογόνες καταστάσεις που το απασχολούν και να ελέγξει, όσο περισσότερο μπορεί, τη φαντασία του. Είναι άλλωστε κοινώς αποδεκτό, ότι όταν σκεφτόμαστε τις διάφορες καταστάσεις που βιώνουμε ως αποστασιοποιημένοι/-ες παρατηρητές/-τριες μπορούμε να τις κρίνουμε και να τις προσεγγίσουμε λογικά και ψύχραιμα.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ένας άντρας ή μία γυναίκα δε δύναται να αντιμετωπίσει με τις δικές του/της δυνάμεις μία φοβογόνο κατάσταση. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα άτομα που βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας, η κατάσταση των οποίων κρίνεται από τους/τις ειδικούς περίπλοκη, καθώς η αιτία του φόβου τους κρύβεται στην παιδική τους ηλικία. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη

άτομο με ή άνευ της παρουσίας του ψυχολόγου τη στιγμή που μπαίνει και παραμένει στην κατάσταση που του προκαλεί φόβο. Ωστόσο, η τεχνική της έκθεσης δε συνιστάται στην περίπτωση των φοβιών απουσία ενός/μίας ειδικού. Σήμερα, οι συγκεκριμένες τεχνικές χρησιμοποιούνται, σε ορισμένες περιπτώσεις, και στα παιδιά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 189 – 190).

ενότητα⁵, η διαπαιδαγώγησή τους έπαιξε το σημαντικότερο ρόλο στη δημιουργία των εν λόγω αισθημάτων, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση ενός/μίας ειδικού, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι ρίζες του προβλήματος. Το άτομο με την κατάλληλη καθοδήγηση δύναται να διαπαιδαγωγηθεί εξ αρχής, ωστόσο η προσωπική του προσπάθεια είναι σημαντικότερη από την παρέμβαση οποιουδήποτε άλλου προσώπου (Mc Bride, 1982: 37 - 39).

5. Στο παρόν κεφάλαιο στην Ενότητα 1.2 με τίτλο «Πώς γεννιούνται οι φόβοι;» αναπτύσσεται διεξοδικά η συμβολή της διαπαιδαγώγησης στη διαμόρφωση των φόβων του ατόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Οι φοβίες

2.1. Τι είναι οι φοβίες;

Ο όρος «φοβία»¹ προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «φόβος» και εισήχθη στους κόλπους της Ψυχολογίας το 1974 για να περιγράψει ένα ειδικό σύνολο συναισθημάτων- συμπεριλαμβανομένων του φόβου, του άγχους και του τρόμου- τα οποία ανακύπτουν υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Gardner & Bell, 2008: 22). Το αίσθημα του φόβου, όμως, στην περίπτωση των φοβιών κρίνεται επίμονο και υπερβολικό, καθώς ανακύπτει με μεγάλη ένταση ενώπιον μιας κατάστασης ή ενός αντικειμένου, χωρίς αυτό να αποτελεί σημαντική πηγή κινδύνου.

Με άλλα λόγια, όταν ένα πρόσωπο βιώνει μια φοβία, βιώνει ουσιαστικά έναν παράλογο φόβο, ο οποίος αγγίζει, σε κάποιες περιπτώσεις, τα όρια του πανικού. Γι' αυτό, το εν λόγω άτομο εκδηλώνει την υπερβολική επιθυμία να αποφύγει την πηγή που τού προκαλεί το προαναφερθέν συναίσθημα. Γενικά, η δυσφορία που αισθάνεται είναι ανυπόφορη, με αποτέλεσμα να αυτοπεριορίζεται στο σπίτι του με την ελπίδα ότι θα απαλλαχθεί- κατ' αυτόν τον τρόπο- από τα ερεθίσματα που τού προκαλούν φόβο. Ωστόσο, η εν λόγω αντίδραση δεν συνεπάγεται και διαταραχή των νοητικών του λειτουργιών (Μπουλουγούρης, 1992: 13, 18).

Κάποιοι/-ες ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η φοβία αποτελεί την αιτία πολλών άλλων ασθενειών σε ψυχικό επίπεδο. Αυτό είναι εμφανές αν αναλογιστούμε μερικά από τα συμπτώματα που ταλανίζουν τα φοβικά άτομα², όπως είναι το άγχος, οι διαταραχές στη συμπεριφορά και τα συμπτώματα νευρολογικής φύσεως. Βέβαια, δεν υποφέρουν όλοι/-ες οι φοβικοί ασθενείς από τα ίδια συμπτώματα, ούτε εκδηλώνουν όμοια συμπεριφορά. Για παράδειγμα, κάποιοι/-ες βιώνουν αγχώδεις διαταραχές, ενώ, άλλοι/-ες εκδηλώνουν ακραίες μορφές συμπεριφοράς, κατά τις οποίες επαναλαμβάνουν τις

1. Για την περιγραφή των φοβιών χρησιμοποιούνται, επίσης, ισοδύναμα οι όροι «φοβική νεύρωση» και «φοβική διαταραχή». Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι ακόμη και σήμερα σε μερικά εγχειρίδια ψυχιατρικής, οι φοβίες δε διακρίνονται από τις ψυχαναγκαστικές διαταραχές (Μπουλουγούρης, 1992: 19).

2. Όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που υποφέρουν από φοβίες.

ίδιες κινήσεις. Όσο υπερβολικό κι αν φαίνεται, ορισμένοι/-ες φοβικοί νιώθουν ότι πρέπει να ακουμπήσουν κάθε κολώνα στο δρόμο όταν γυρνάνε στο σπίτι τους, επιδιώκουν να καθίσουν κάθε φορά που ταξιδεύουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μετρούν τα χρήματά τους επανειλημμένα (Mc Bride, 1982: 56).

Όμως, και σε οργανικό επίπεδο, οι φοβίες δύνανται να αποτελέσουν την αιτία διαφόρων ασθενειών (Eberlein, 1980: 17). Λόγου χάρη, είναι πιθανόν κάποιος/-α φοβικός ασθενής να είναι απόλυτα υγιής, κι, όμως, να υποφέρει από στομαχόπονο, πονοκεφάλους, ναυτίες, ακόμα και από έλκος στομάχου. Σε ακραίες περιπτώσεις, ένα φοβικό άτομο μπορεί να πιστεύει ότι πάσχει από καρδιά, καρκίνο ή κάποια άλλη σοβαρή ασθένεια και να βιώνει τα αντίστοιχα συμπτώματα της ασθένειας αυτής³. Ο πόνος που νιώθει δεν προκαλείται εξαιτίας κάποιου βιολογικού παράγοντα, αλλά, επειδή το υποσυνείδητο του/της ασθενούς υποτάσσεται στο φόβο (Mc Bride, 1982: 51 – 56).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι/-ες ψυχολόγοι χαρακτηρίζουν τις φοβίες ως «υποτιθέμενες» αρρώστιες, κατά τις οποίες δύνανται να εμφανίζονται, ταυτόχρονα, ο γνωσιακός παράγοντας, δηλαδή, η εμπειρία που προκαλεί δυσφορία στον/στην ασθενή, οι διαταραχές στη συμπεριφορά και οι φυσιολογικές, βιοχημικές μεταβολές που εκδηλώνονται από το νευρικό σύστημα, κοινώς, τα οργανικά συμπτώματα. Όμως, είναι, επίσης, πιθανόν να είναι έκδηλοι μόνο οι δύο από αυτούς τους συντελεστές ή να κάνει την εμφάνισή του μόνο ο ένας (Μπουλουγούρης, 1992: 26 – 27, 67).

Πώς, όμως, αντιδρούν οι φοβικοί ασθενείς έναντι των φοβικών επεισοδίων;

Στις περισσότερες περιπτώσεις των φοβικών ατόμων, οι ίδιοι/-ες οι ασθενείς αντιλαμβάνονται ότι υποφέρουν για κάποιο λόγο. Άλλωστε, η φοβική εμπειρία αφήνει ανεξίτηλο το σημάδι της κι αποτελεί μία τεράστια συναισθηματική αιχμή στα καθημερινά δρώμενα. Ωστόσο, οι περισσότεροι/-ες δε θέλουν να παραδεχτούν το πρόβλημά τους στο κοινωνικό τους περίγυρο από φόβο μήπως κλονιστεί το κύρος τους. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί/-ές ασθενείς αναζητούν τρόπους για να αντιμετωπίσουν μόνοι/-ες τις φοβίες τους, γεγονός που μπορεί να καταστεί επικίνδυνο.

3. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, γίνεται λόγος για τη νοσοφοβία, ένα είδος φοβίας που εισάγει το άτομο σε ένα φαύλο κύκλο, στον οποίο επειδή φοβάται μια σοβαρή ασθένεια βιώνει τα συμπτώματα αυτής, και σταδιακά, εξαιτίας του φόβου του υποφέρει και από άλλα οργανικά συμπτώματα. Περαιτέρω πληροφορίες για την νοσοφοβία παραδίδονται στο παρόν Κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.6 με τίτλο «Οι πιο συνήθεις φοβίες» και συγκεκριμένα στη σ. 52.

Συγκεκριμένα, εκθέτουν τον εαυτό τους, άνευ της παρουσίας κάποιου/-ας ειδικού, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στο ερέθισμα που προκαλεί την εκδήλωση του φοβικού επεισοδίου. Παρόλο που στην περίπτωση των απλών λογικών φόβων⁴ οι ψυχολόγοι προτείνουν την έκθεση στο φόβο ακόμα και εν απουσία τους, στην περίπτωση των φοβιών η εν λόγω τεχνική ενδείκνυται μόνο με την παρουσία ενός/μίας ψυχοθεραπευτή/-τριας. Το εν λόγω εγχείρημα μπορεί να φαντάζει παράλογο, αφού στην πραγματικότητα οι συγκεκριμένοι άνθρωποι υποφέρουν, όμως, η εν λόγω τάση βασίζεται στην αντίληψή τους ότι είναι υποτιμητικό για εκείνους/-ες να μη μπορούν να εμπλακούν σε καταστάσεις, τις οποίες οι υπόλοιποι/-ες αντιμετωπίζουν με επιτυχία καθημερινά.

Βέβαια, υπάρχουν φοβικοί ασθενείς, οι οποίοι/-ες υποβάλλουν τον εαυτό τους σε μία κατάσταση που σίγουρα θα τους/τις προκαλέσει ένα φοβικό επεισόδιο, επειδή ευελπιστούν να μην εμφανιστεί η φοβία τους τη δεδομένη στιγμή ή επειδή δεν θέλουν να δυσαρεστήσουν την παρέα τους με την άρνησή τους να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Άλλη, επίσης, συνήθης συμπεριφορά είναι η καταφυγή στο τσιγάρο, στο ποτό ή και σε ηρεμιστικά, όταν είναι βέβαιου/-ες ότι θα βιώσουν ένα φοβικό επεισόδιο εξαιτίας μιας επικείμενης κατάστασης. Λόγου χάρη, υπάρχουν άτομα τα οποία πίνουν 1- 2 ποτά πριν μιλήσουν μπροστά σε κοινό. Ωστόσο, οι οργανικές βλάβες, που προκαλούνται εξαιτίας των εν λόγω εθισμών, είναι πολύ μεγαλύτερες από τις ίδιες τις φοβικές αντιδράσεις.

Μέχρι τώρα παρουσιάστηκαν οι περιπτώσεις των φοβικών ασθενών, οι οποίοι/-ες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν με τρόπο τινά τα φοβικά επεισόδια με τις δικές τους δυνάμεις. Υπάρχουν, όμως, κι εκείνοι/-ες οι οποίοι/-ες επιλέγουν μία ευκολότερη και συνηθέστερη λύση για να ανακουφιστούν από τη φοβία τους: την αποφυγή του αντικειμένου που τους/τις προκαλεί τρόμο. Η συγκεκριμένη λύση μπορεί να καταστεί λειτουργική για ένα μικρό χρονικό διάστημα, αφού όλοι/-ες οι ασθενείς ανακαλύπτουν, εκ των υστέρων, ότι δε δύνανται να αποφεύγουν, διαρκώς, το φοβικό ερέθισμα ή ότι αποφεύγοντας μία φοβία μπορεί να αποκτήσουν έναν παρεμφερές παράλογο φόβο. Παραδείγματος χάρη, υπάρχουν περιπτώσεις ασθενών με φοβία για τους κεραυνούς, οι οποίοι/-ες μετακόμισαν σε μέρη, στα οποία δεν εκδηλώνονται, συχνά, ανάλογες κακοκαιρίες, κι εκεί ανακάλυψαν ότι άρχισαν να φοβούνται κι άλλα καιρικά φαινόμενα,

4. Σχετική αναφορά έγινε στο 1^ο Κεφάλαιο, στην ενότητα 1.3. με τίτλο «Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας;» στις σσ. 15 - 17.

όπως η ομίχλη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η αντίδραση των ασθενών κατόπιν κάποιου φοβικού επεισοδίου. Κατά τη διάρκεια μιας φοβικής αντίδρασης εκδηλώνονται και κάποια σωματικά συμπτώματα, με αποτέλεσμα οι ασθενείς να επισκέπτονται τον/την προσωπικό/-ή τους παθολόγο. Ωστόσο, οι περισσότεροι/-ες δεν καταφέρνουν να διηγηθούν όλο το φοβικό επεισόδιο που έχουν βιώσει, είτε γιατί ντρέπονται, είτε επειδή δεν κατανοούν απόλυτα τι τους/τις συνέβη. Δηλαδή, αναφέρουν, απλώς, κάποια μεμονωμένα συμπτώματα που ένιωσαν, όπως η ταχυπαλμία ή η εφίδρωση.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το πιθανότερο είναι ο/η γιατρός να συστήσει στον/στην ασθενή ορισμένες παθολογικές εξετάσεις, οι οποίες δε θα δείξουν κάποιο οργανικό αίτιο. Όμως, την επόμενη φορά που το φοβικό άτομο θα βιώσει ένα παρόμοιο επεισόδιο, θα μπερδευτεί ακόμα περισσότερο. Το πιθανότερο είναι να αναζητήσει τη γνώμη ενός/μίας δεύτερου/-ης γιατρού με την ελπίδα να ανακαλύψει τι του/της συνέβη παθολογικά. Εν τέλει, τα άτομα αυτά οδηγούνται σε αδιέξοδο και είναι ακόμα πιο μπερδευμένα και φοβισμένα αναφορικά με το τι τους συμβαίνει. (Gardner & Bell, 2008: 22, 27 - 34).

Οι φοβίες κάνουν διακρίσεις;

Πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα το γεγονός ότι φοβίες μπορεί να αντιμετωπίσει ένα άτομο οποιασδήποτε κοινωνικής τάξης, πολιτισμικής προέλευσης και φύλου. Επιπλέον, φοβίες μπορεί να αντιμετωπίσει τόσο ένας ενήλικος άνθρωπος, όσο κι ένα μικρό παιδί, χωρίς να μειώνεται η σοβαρότητα της διαταραχής, όσο μειώνεται η ηλικία του ατόμου που υποφέρει (Muris, 2007: 1). Απλώς, απαιτούνται διαφορετικοί χειρισμοί προκειμένου να βοηθηθεί κάθε άτομο ουσιαστικά.

Κάθε άνθρωπος έχει ως ένα βαθμό κάποια φοβία, όμως, η μεγάλη πρόκληση για εκείνον είναι να μάθει να ζει με αυτήν. Διότι, στην περίπτωση που η φοβία υπερβεί και κατακτήσει τις πνευματικές του δυνάμεις, τότε το άτομο θα αρχίσει να υποφέρει από μία διαταραχή (Eberlein, 1980: 28). Βέβαια, η συγκεκριμένη κατάκτηση κρίνεται εύκολη μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς οι ασθενείς έχουν, συνήθως, μερική εικόνα αυτού που τους/τις συμβαίνει, παρόλο που πιστεύουν ότι κατέχουν απόλυτα τον έλεγχο της κατάστασής τους. Ωστόσο, όπως συμβαίνει με όλες τις νευρώσεις, δεν έχουν αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας.

Επομένως, οι φοβίες αποτελούν τροχοπέδη τόσο στον τρόπο ζωής τους, όσο και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων που συνδέονται συναισθηματικά μαζί τους. Αυτό γίνεται κατανοητό αν αναλογιστούμε ότι όταν ο πατέρας μιας οικογένειας φοβάται το νερό, στερούνται και τα παιδιά του την ευκαιρία να απολαύσουν το μπάνιο στη θάλασσα μαζί του. Βάσει των προαναφερθέντων επισημαίνεται ότι στην περίπτωση που το πρόβλημα αρχίσει να παρακωλύει την καθημερινότητα του ατόμου, καθίσταται αναγκαία η παρέμβαση ενός/μίας ειδικού (Gardner & Bell, 2008: 21 – 22, 38 – 39).

2.2. Πότε ο φόβος αγγίζει τα όρια της φόβιας;

Στην καθομιλουμένη γλώσσα, συχνά, ο όρος «φόβος» συγχέεται με τον όρο «φοβία», καθώς οι δύο έννοιες σχετίζονται ετυμολογικά και σημασιολογικά. Ωστόσο, η εν λόγω συνάφεια δε δύναται να ερμηνευθεί ως ταύτιση, αφού βάσει όσων έχουν προαναφερθεί ως τώρα στην παρούσα εργασία⁵, γίνεται κατανοητό ότι ο φόβος και η φοβία δεν αποτελούν το ένα και το αυτό.

Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος/-α ότι πολλές φοβίες προκύπτουν- τουλάχιστον φαινομενικά- εξαιτίας ενός λογικού φόβου για έναν αντικειμενικό κίνδυνο (π.χ. ο φόβος για το θάνατο). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι φόβοι θα έπρεπε να θεωρούνται παράλογοι και όλοι οι άνθρωποι θα έχρηζαν ψυχολογικής υποστήριξης. Ευτυχώς, το εν λόγω σενάριο κρίνεται αναληθές, καθώς υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στο φόβο και στη φοβία. Μπορεί οι δύο έννοιες να χωρίζονται από μία λεπτή διαχωριστική γραμμή, ωστόσο, οι ειδικοί έχουν διακρίνει κάποια κριτήρια βάσει των οποίων μπορούμε να διαπιστώσουμε αν κάποιος φόβος είναι λογικός ή παράλογος.

Ας ξεκινήσουμε, όμως, την προσέγγιση των δύο εννοιών δίνοντας ένα σύντομο προσδιορισμό για καθεμία από αυτές. Καταρχάς, ο φόβος ή σαφέστερα ο φυσιολογικός φόβος προκύπτει εξαιτίας ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, η οποία απειλεί με τρόπο τινά την ύπαρξη του ατόμου. Η γνώση της ύπαρξης του κινδύνου κάνει το άτομο να φοβάται ώστε να αντιδράσει και να αποφύγει την απειλή. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα ανώτερο ένστικτο.

5. Συγκεκριμένα, στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.1 με τίτλο «Τι είναι ο φόβος;» και στο παρόν Κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.1 με τίτλο «Τι είναι οι φοβίες;» έχουν παρουσιαστεί διεξοδικά οι δύο έννοιες.

Από την άλλη πλευρά, η φοβία συνδέεται μεν άμεσα με το περιβάλλον του ατόμου, καθώς από αυτό αντλεί το ερέθισμα που τού προκαλεί τον παράλογο φόβο, αλλά το φοβογόνο αντικείμενο ή η κατάσταση είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων εντελώς ακίνδυνο ή ακίνδυνη και δεν αξίζει να προκαλέσει την υπερβολική αντίδραση του ατόμου που εν τέλει προκαλεί (Παλαιολόγου, 2001: 147). Για παράδειγμα, κάποιοι άνθρωποι πανικοβάλλονται στη θέα ενός ποντικιού, ενώ, οι περισσότεροι/ες δεν θεωρούν τα εν λόγω ζώα τόσο φοβερά ώστε να φτάσουν στο σημείο να πανικοβληθούν. Οι άνθρωποι, όμως, που υποφέρουν από τη φοβία για τα ποντίκια, τα αντιλαμβάνονται ως απειλή (Mc Bride, 1982: 49 - 50).

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο φόβος δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά ένα λογικό συναίσθημα που προστατεύει το άτομο από έναν κίνδυνο. Ο λογικός φόβος, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις στις οποίες προκαλείται πανικός, όχι μόνο δεν καταστρέφει το άτομο αλλά το προστατεύει από συγκεκριμένους, πραγματικούς κινδύνους (Mc Bride, 1982: 20 - 21). Γι' αυτό, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να συγχέεται με τις φοβίες, οι οποίες, κατ' ουσίαν, αποτελούν μορφές παράλογου φόβου.

Με ποια κριτήρια συντελείται η διάκριση ανάμεσα στο φόβο και στις φοβίες;

Οι Silverman και Rabian διέκριναν τις φοβίες από τους αναπτυξιακά φυσιολογικούς φόβους⁶, επισημαίνοντας ότι οι φοβικές αντιδράσεις είναι υπερβολικές και δυσανάλογες των απαιτήσεων της κατάστασης κατά την οποία εκδηλώνονται, ενώ συνάμα επιμένουν στο χρόνο. Επιπλέον, τα συμπτώματα, που προκαλούνται εξαιτίας των φοβιών, εκδηλώνονται παρά τη θέληση του ατόμου και το υποβάλλουν σε μια διαρκή προσπάθεια να αποφύγει το φοβικό ερέθισμα. Υπό αυτές τις συνθήκες, το παρεμποδίζουν να προσαρμοστεί φυσιολογικά στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 179). Με άλλα λόγια, οι φοβικές αντιδράσεις δεν προκύπτουν από κάποια ιδιαίτερα σοβαρή αιτία, διαρκούν για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το λογικό φόβο και επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου.

6. Με τον όρο «αναπτυξιακοί φόβοι» οι ψυχολόγοι εννοούν τους φόβους που απασχολούν κάθε άτομο ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται. Διεξοδική προσέγγιση των αναπτυξιακών φόβων συντελείται στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.2 με τίτλο «Πώς γεννιούνται οι φόβοι;» στις σσ. 11 - 15 και στο 3^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.1 με τίτλο «Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών» στις σσ. 54 - 56.

Ένα κατατοπιστικό παράδειγμα για να γίνουν κατανοητά τα εν λόγω κριτήρια, αποτελεί ο φόβος του θανάτου⁷, ο οποίος είναι σύμφυτος με την ίδια την ύπαρξη του ατόμου και απασχολεί κάθε άνθρωπο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Αν το άτομο καταφέρει να συμβιβαστεί με τη συγκεκριμένη ιδέα, δηλαδή, μπορέσει να εξυπηρετεί τις καθημερινές του ανάγκες χωρίς να επηρεάζεται από αυτήν και, γενικά, να ζει ευτυχισμένο παρόλο που γνωρίζει ότι κάποια μέρα θα αποβιώσει, τότε η ιδέα αυτή πρόκειται, απλώς, για ένα φυσιολογικό φόβο.

Αν, όμως, ένας άνθρωπος ενδώσει στο συγκεκριμένο φόβο, αρχίσει να κάνει υπερβολικές προσπάθειες ώστε να αποφύγει οποιαδήποτε κατάσταση που μπορεί να τον οδηγήσουν στο θάνατο, όπως να απομονωθεί στο σπίτι του και να αλλάξει τη ζωή του με τη σκέψη ότι μπορεί να πεθάνει, τότε αναφερόμαστε πλέον σε μια φοβία (Μπουλουγούρης, 1992: 14). Κοινώς, οι διαστάσεις που δίνει κάθε άνθρωπος σε ένα φόβο και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται από αυτόν αποτελούν απλά κριτήρια για να διαχωρίσουμε τους φόβους από τις φοβίες.

Χαρακτηριστικό της έντασης του φόβου που βιώνουν οι φοβικοί είναι ότι φαντάζονται πάντα να τους/τις συμβαίνει το χειρότερο δυνατό σενάριο. Ας πάρουμε για παράδειγμα, τις περιπτώσεις των ασθενών που υποφέρουν από τη φοβία για τους κεραυνούς. Αν κάποιος/-α τους/τις αναφέρει ότι είναι απίθανο, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, να χτυπηθούν από κεραυνό, το πιθανότερο είναι να λάβει την απάντηση «ότι οι αριθμοί δε βοηθάνε». Οι διαστάσεις που δίνουν στο φόβο εξαιτίας της φαντασίας τους, καθιστούν αδύνατο να σκεφτούν λογικά. Και η κατάσταση εντείνεται όταν οι υπόλοιποι άνθρωποι του οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος του/της ασθενούς όχι μόνο δεν τον/την καταλαβαίνουν, αλλά συνάμα τον χλευάζουν (Rich, 2000: 10).

2.3. Φόβος και φοβίες: Ποια η σχέση τους με το άγχος και τις αγχώδεις διαταραχές;

Στην προηγούμενη ενότητα, έγιναν διακριτά τα όρια του φόβου και των φοβιών και αναδείχθηκε η εσωτερική συνάφεια που διακρίνει τις δύο έννοιες. Πηγαίνοντας ένα

7. Λεπτομερής αναφορά για το φόβο και τη φοβία του θανάτου συντελείται στο παρόν κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.6. με τίτλο «Οι πιο συνήθεις φοβίες» και συγκεκριμένα στις σσ. 46 - 47.

βήμα παρακάτω, διαπιστώνουμε ότι στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει και μία σαφής διάκριση ανάμεσα στο άγχος, στις αγχώδεις διαταραχές, στο φόβο και στις φοβίες, καθώς κάποια χαρακτηριστικά της πρώτης έννοιας δύνανται να οδηγήσουν στην αυθαίρετη ταύτισή της με τους άλλους δύο όρους. Προκειμένου να αναδειχθεί η εν λόγω διαφοροποίηση, θα πρέπει να συντελεστεί μία σύντομη προσέγγιση του όρου «άγχος».

Τι είναι το άγχος;

Γενικά, το άγχος αποτελεί ένα λειτουργικό συναίσθημα, το οποίο κρατά το άτομο σε κατάσταση ετοιμότητας και το βοηθά να αντεπεξέλθει σε δύσκολες περιστάσεις. Υπό αυτές τις συνθήκες, γίνεται λόγος για το λεγόμενο «φυσιολογικό άγχος». Παράδειγμα άγχους αποτελεί το αίσθημα της ανησυχίας, το οποίο συντελεί κάποιο λειτουργικό ρόλο, καθώς αποτελεί μία γνωστική δραστηριότητα που προετοιμάζει το άτομο για έναν επικείμενο κίνδυνο.

Ωστόσο, σε αντιπαράβολή με το φόβο και τη φοβία, το αίσθημα του άγχους μπορεί να υφίσταται ακόμα κι αν δεν υπάρχει κάποιος εμφανής κίνδυνος (Παλαιολόγου, 2001: 147). Γενικά, ο φόβος και το άγχος σχετίζονται μεν, αλλά αποτελούν, σαφώς, ανεξάρτητες οντότητες, καθώς διαφοροποιούνται ανάλογα με την εγγύτητα που έχουν με την απειλή. Δηλαδή, το αίσθημα το οποίο ανακύπτει εξαιτίας μια επικείμενης απειλής, ονομάζεται άγχος, ενώ όταν αυτή η απειλή γίνει πραγματικότητα, τότε το άτομο σταματά να είναι αγχωμένο και βιώνει αισθήματα φόβου (Muris, 2007: 2).

Όπως συμβαίνει με το φόβο που εξελίσσεται σε φοβία, έτσι και στην περίπτωση του άγχους όταν το βίωμα είναι υπερβολικό για το ερέθισμα που το προκαλεί και διαρκεί για αρκετό χρόνο, τότε ο/η ασθενής εισέρχεται στην κατάσταση της «αγχώδους διαταραχής». Οι αγχώδεις διαταραχές είναι υπερβολικές αντιδράσεις για τα δεδομένα μίας κατάστασης, ενώ το αίσθημα του άγχους εμμένει αρκετά στο άτομο και προκαλεί αλλαγές στη συμπεριφορά του παρακωλύοντας τη λειτουργικότητά του (Starcevic, 2004: 2). Τα χαρακτηριστικά των αγχωδών διαταραχών θυμίζουν αρκετά τα χαρακτηριστικά των φοβιών.

Όμως, υπάρχει, κατ' ουσίαν ταύτιση, ανάμεσα στις αγχώδεις διαταραχές και στις φοβίες;

Εφόσον δεν υφίσταται ταύτιση ανάμεσα στο άγχος, το φόβο και τις φοβίες, είναι αναμενόμενο ότι δεν υπάρχει ταύτιση ούτε μεταξύ των αγχωδών διαταραχών και των φοβιών. Συγκεκριμένα, βάσει κάποιων ερευνών οι έννοιες διαφοροποιούνται σε ορισμένα εξόφθαλμα σημεία. Πιο αναλυτικά, στις περισσότερες περιπτώσεις των αγχωδών διαταραχών το άτομο βιώνει τα συμπτώματα της ασθένειας για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από αυτό που οι φοβικοί ασθενείς βιώνουν τη φοβία τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 166 - 167). Ακόμα, τα συμπτώματα των αγχωδών διαταραχών παρουσιάζονται σε στιγμές, στις οποίες- φαινομενικά τουλάχιστον- δεν υπάρχει κάποιος λόγος ανησυχίας, εν αντιθέσει με τις περιπτώσεις των φόβων και των φοβιών (Mc Bride, 1982: 40 - 45).

Επιπλέον, το άτομο που βιώνει κάποια αγχώδη κατάσταση δεν παρουσιάζει την τάση να την αποφύγει, όπως, κατεξοχήν συμβαίνει στις φοβίες. Επιπρόσθετα, οι διακυμάνσεις των συμπτωμάτων στις αγχώδεις διαταραχές είναι μεγάλες και οι ασθενείς παραπονιούνται ότι νιώθουν διάχυτο άγχος που αγγίζει τα όρια του πανικού, χωρίς να μπορούν να συσχετίσουν τα αισθήματα τους αυτά με συγκεκριμένες καταστάσεις (Μπουλουγούρης, 1992: 88).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία, πολλές φορές, ο όρος «φοβία» αναφέρεται συνδυαστικά με τον όρο «αγχώδεις διαταραχές», καθώς πολλές φορές οι εν λόγω διαταραχές εκδηλώνονται με τη μορφή κάποιας φοβίας ή έχουν τις ρίζες τους στις φοβίες του ατόμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού που βιώνουν κάποια παιδιά, το οποίο οφείλεται στη φοβία τους μήπως χάσουν κάποιο πρόσωπο στο οποίο έχουν προσκολληθεί. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκεται η ταύτιση των δύο εννοιών. Ωστόσο, τα όρια ανάμεσα στους προαναφερθέντες όρους είναι ρευστά και, συχνά, η εμφάνιση του ενός προϋποθέτει την ύπαρξη του άλλου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 169 - 171).

2.4. Η προσέγγιση των φοβιών από κάποιες σχολές της Ψυχολογίας

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού υπέφερε από φοβίες, με αποτέλεσμα το εν λόγω ζήτημα να απασχολήσει

στο εξής αρκετούς/-ές ψυχολόγους. Μάλιστα, η μελέτη περιπτώσεων κάποιων παιδιών με φοβίες αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της ψυχανάλυσης και της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Ωστόσο, οι εν λόγω ψυχολόγοι- ερευνητές/-τριες ασχολήθηκαν με τις παιδικές φοβίες προκειμένου να τεκμηριώσουν την ορθότητα των θεωρητικών τους θέσεων και για να στηρίξουν την αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών τεχνικών που σύστηναν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 166 - 167). Με άλλα λόγια, κάθε ερευνητής/-τρια, ανάλογα με τη θεωρία που πρόσβευε, προσπαθούσε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο γεννιούνται και εγκαθίστανται οι φοβίες στο άτομο, προκειμένου να προτείνει την κατάλληλη θεραπευτική τεχνική.

Ξεκινώντας από τον S. Freud, παραθέτουμε στη συνέχεια τις απόψεις των ψυχαναλυτών/-τριών αναφορικά με το ζήτημα των φοβιών, καθώς και των θιασωτών της θεωρίας της μάθησης.

2.4.1. Οι ψυχαναλυτές/-τριες

Πρώτος ο Freud, στις αρχές του 20ού αιώνα, ασχολήθηκε με το ζήτημα των φοβιών, δημοσιεύοντας την εργασία «*Η ανάλυση σε ένα αγόρι ηλικίας πέντε ετών*», με την οποία έθεσε ουσιαστικά και τα θεμέλια της ψυχανάλυσης. Μέσω της συγκεκριμένης εργασίας, ο Freud τόνισε το συμβολικό χαρακτήρα των φοβιών. Πιο αναλυτικά, ισχυρίστηκε ότι οι φοβίες αποτελούν σύμπτωμα ενός βαθύτερου και μη αποδεκτού από το άτομο φόβου, το οποίο σχετίζεται με τη σεξουαλικότητά του.

Σύμφωνα με τον Freud, ο εν λόγω φόβος είναι τόσο απειλητικός, ώστε μετατοπίζεται μέσα από το ασυνείδητο σ' έναν άλλο πιο ήπιο και αποδεκτό φόβο, όπως είναι ο φόβος για τα ζώα ή για τα έντομα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο Freud και οι μετέπειτα ψυχαναλυτές/-τριες υποστήριξαν ότι για να αντιμετωπίσει ένας/μία ασθενής τις φοβίες του, πρέπει μέσω της ψυχανάλυσης να κατανοήσει το πραγματικό του πρόβλημα, διότι η μετατόπιση του φόβου του τον οδηγεί σε ένα λανθασμένο εντοπισμό των αιτιών του (Παλαιολόγου, 2001: 314 - 315).

Φυσικό επακόλουθο της συγκεκριμένης αντίληψης ήταν η παγιωμένη- για πολλά χρόνια- θέση των ψυχαναλυτών/-τριών ότι σε καμία περίπτωση ο/η ασθενής δεν έπρεπε να εκτίθεται στους φόβους του, όπως άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά από τη

δεκαετία του 1960 μέσω των θεραπειών της έκθεσης⁸. Διότι με τον τρόπο αυτό, η κατάστασή του/της θα χειροτέρευε. Ωστόσο, οι ίδιοι/-ες ασπάστηκαν, αργότερα, την άποψη ότι μόνο η ψυχανάλυση δεν επαρκεί για να ξεπεράσει ένα άτομο τη φοβία του, αλλά θα έπρεπε να εκτεθεί σε αυτή για να την αντιμετωπίσει. «*Μην περιμένεις να δράσει η ψυχανάλυση για να απαλλαγείς από τη φοβία σου· μόνος σου πρέπει να την αντιμετωπίσεις*», έγραψε ο ίδιος ο Freud.

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, οι ψυχαναλυτές/-τριες υποστήριξαν, και μερικοί/-ες ψυχολόγοι υποστηρίζουν ως σήμερα, ότι ακόμα κι αν κάποιος/-α ασθενής θεραπευτεί από μία συγκεκριμένη φοβία, τότε θα αναπτύξει κάποια άλλη που θα λειτουργήσει ως υποκατάστατο της πρώτης. Η εν λόγω θέση υποδηλώνει, κατ' ουσίαν, ότι οι φοβίες έχουν τις ρίζες τους στο ασυνείδητο και δεν είναι δυνατόν να αλλάξουν με τις συμβατικές θεραπείες. Οι ψυχαναλυτές/-τριες, δηλαδή, ισχυρίστηκαν ότι όταν ο οργανισμός ενός φοβικού ατόμου απαλλαχτεί από μία φοβία, τότε θα εκδηλώσει έναν άλλο παράλογο φόβο, ο οποίος θα είναι χειρότερος από τον πρωταρχικό.

Ωστόσο, οι προαναφερθείσες πτυχές της θεωρίας των ψυχαναλυτών/-τριών για τις φοβίες, αν και φαίνονται αξιόπιστες, έχουν δεχθεί ποικίλες επικρίσεις. Μεταξύ άλλων, αμφισβητήθηκε η αξιοπιστία των στοιχείων της εργασίας του Freud, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν αποδείχθηκε στην κλινική πράξη ότι μετά την εξάλειψη των φοβιών με θεραπείες της συμπεριφοράς⁹, οι ασθενείς εκδήλωσαν άλλες διαταραχές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι φόβοι οι οποίοι αντιμετωπίστηκαν αποκομμένοι από την παιδική και τη σεξουαλική ζωή του/της ασθενούς, ξεπεράστηκαν εν τέλει, γεγονός που κρίνεται αδύνατο σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχανάλυσης. Μία εξίσου σοβαρή μομφή που δέχτηκαν, αφορούσε τον πειραματικό έλεγχο της αξιοπιστίας των θέσεών τους, ο οποίος δεν έχει καταστεί εφικτός μέχρι σήμερα.

Με το πέρασμα των χρόνων, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν ομαδικές ψυχαναλυτικές θεραπείες για την αντιμετώπιση των φοβιών. Ωστόσο, η ανάγκη για την εφαρμογή νέων μεθόδων ήταν αναγκαία (Μπουλουγούρης, 1992: 38 - 44).

8. Κάποιες επεξηγηματικές πληροφορίες για τις θεραπείες της έκθεσης παρατίθενται στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.3. με τίτλο «*Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με τις δικές μας δυνάμεις*», στην υποσημείωση 4 στις σσ. 15 - 16.

9. Θεραπείες που ακολούθησαν οι ψυχολόγοι- ερευνητές/-τριες στο πλαίσιο της θεωρίας της μάθησης.

2.4.2. Η θεωρία της μάθησης

Οι φοβίες βρέθηκαν στο επίκεντρο της προσοχής και των υποστηρικτών της θεωρίας της μάθησης, οι οποίοι επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από τη θεωρία της «κλασικής εξαρτημένης μάθησης» του Pavlov¹⁰ για να προσεγγίσουν το εν λόγω ζήτημα. Συγκεκριμένα, το 1913, οι Watson και Rayner, επεδίωξαν στην Αμερική– για πρώτη φορά στα παγκόσμια χρονικά– την εγκατάσταση και τη γενίκευση φοβιών στον άνθρωπο μέσω πειραμάτων, προσπαθώντας να εγκαταστήσουν σε ένα αγόρι 11 μηνών, τον Albert, το φόβο για τα ποντίκια. Πιο αναλυτικά, άρχισαν να δείχνουν στο βρέφος ένα άσπρο ποντίκι και ταυτόχρονα να προκαλούν ένα δυνατό θόρυβο πάνω από το κεφάλι του. Ο Albert στο άκουσμα του δυνατού θορύβου αντιδρούσε με κλάμα, γεγονός αναμενόμενο για ένα παιδί της ηλικίας του. Μετά από πολλές επαναλήψεις της προαναφερθείσας διαδικασίας, παρατηρήθηκε ότι ο Albert έκλαιγε, απλώς, στη θέα του ποντικιού, παρόλο που δεν άκουγε το δυνατό θόρυβο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 48 – 49).

Κοινώς, με το εν λόγω πείραμα οι συμπεριφοριστές απέδειξαν ότι ένα ουδέτερο ερέθισμα μπορεί να εξελιχθεί σε φοβογόνο μέσω της εξάσκησης, αν συνδεθεί με ένα άλλο ερέθισμα που προκαλεί φόβο ή πόνο. Προϋπόθεση για να συντελεστεί αυτή η συζυγία, είναι να εμφανιστεί το δεύτερο ερέθισμα μέχρι και δύομισι δευτερόλεπτα μετά το πρώτο. Η εν λόγω προϋπόθεση, η οποία αποτελεί το «νόμο της χρονικής συνάφειας», απαλλάσσει τα δύο ερεθίσματα από οποιαδήποτε αιτιακή σχέση.

Πρωταρχικός παράγοντας για να συντελεστεί η εν λόγω σύζευξη αποτελεί η επανάληψη της σχεδόν ταυτόχρονης παρουσίασης των δύο ερεθισμάτων, για να λάβει το ουδέτερο τις ιδιότητες του φοβογόνου. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η ένταση του φόβου που θα προκληθεί σχετίζεται με τον αριθμό των επαναλήψεων του σχήματος «ουδέτερο ερέθισμα – φοβογόνος κατάσταση» κι εξαρτάται από κάποιες ιδιότητες του

10. Ο Pavlov εισήγαγε τη λεγόμενη θεωρία της «κλασικής εξάρτησης ή κλασικής υποκατάστασης» αποδεικνύοντας τις θέσεις του μέσω κάποιων πειραμάτων που πραγματοποίησε σε σκύλους. Πιο αναλυτικά, κάθε φορά που πήγαινε να ταΐσει ένα σκύλο χτυπούσε ένα καμπανάκι. Μετά από πολλές επαναλήψεις, παρατήρησε ότι το ποσό του σιέλου στη στοματική κοιλότητα του ζώου αυξανόταν κάθε φορά που ακουγόταν ο ήχος από το καμπανάκι, αν και δεν του έδειχνε ακόμα την τροφή. Αυτό συνέβαινε επειδή το σκυλί συνδύασε τον ήχο από το καμπανάκι με την πρόσληψη της τροφής, παρόλο που τα δύο αυτά γεγονότα δεν συνδέονται με κάποια αιτιώδη σχέση. Έγινε, δηλαδή, μια νέα σύζευξη ενός ασήμαντου, υποκατάστατου ερεθίσματος (ήχους), με το πραγματικό ερέθισμα (τροφή), με αποτέλεσμα να προκαλείται στο εξής η ίδια αντίδραση (έκκριση σιέλου) και στα δύο ερεθίσματα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 43 – 45).

ανεξάρτητου ερεθίσματος, όπως είναι η ένταση, το μέγεθος, η μορφή του, το πόσο καινούριο είναι και αν δύναται να προβλεφθεί εκ των προτέρων.

Το πείραμα στον Albert, όμως, οδήγησε τους ερευνητές και σε κάποιες άλλες σημαντικές διαπιστώσεις. Παρατηρήθηκε ότι ο φόβος του παιδιού για το ποντίκι γενικεύτηκε και για άλλα αντικείμενα που έμοιαζαν με το τρίχωμα του ποντικιού, όπως για τα λευκά μαλλιά του πειραματιστή και για τα μικρά κουνέλια (Μπουλουγούρης, 1992: 46 - 49). Βάσει της εν λόγω παρατήρησης, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι μέσω της διαδικασίας της «γενίκευσης» ένα άτομο μπορεί να μετατοπίσει το φόβο του για ένα συγκεκριμένο φοβογόνο ερέθισμα σε άλλα ερεθίσματα που φέρουν παρόμοια χαρακτηριστικά (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 45).

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω διαπιστώνουμε ότι από το 1960 η πιο ικανοποιητική θεωρία στους κόλπους της ψυχολογίας, η οποία εξηγούσε την εγκατάσταση ενός φόβου και την αποφυγή αυτού, προέρχονταν, επίσης, από τους συμπεριφοριστές. Συγκεκριμένα, «η θεωρία των δύο διαδικασιών¹¹» ή «η θεωρία των δύο παραγόντων», την οποία εισήγαγε ο Mower, υποστήριζε ότι η φοβία είναι μια επώδυνη, συναισθηματική αντίδραση του οργανισμού και, γι' αυτό, το άτομο αναζητά κάθε τρόπο για να την σταματήσει αποφεύγοντας εν τέλει το φοβογόνο ερέθισμα. Η εν λόγω αποφυγή κάνει το άτομο να νιώθει καλύτερα, με αποτέλεσμα όταν αντιμετωπίσει ξανά το ερέθισμα, να προτιμήσει να το αποφύγει για να νιώσει ασφάλεια. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η αποφυγή λειτουργεί ως ενίσχυση και η φοβία δεν αντιμετωπίζεται, απλώς διατηρείται (Μπουλουγούρης, 1992: 51 - 52).

11. Όπως δηλώνει και το όνομά της, η θεωρία των δύο παραγόντων ενσωματώνει δύο περαιτέρω θεωρίες από τους κόλπους του συμπεριφορισμού: τη θεωρία της κλασικής εξάρτησης και τη θεωρία της συντελεστικής μάθησης. Η θεωρία της κλασικής εξάρτησης εξηγεί την εγκατάσταση του φόβου, ενώ η θεωρία της συντελεστικής εξάρτησης εξηγεί γιατί το άτομο αποφεύγει στο εξής το φοβογόνο ερέθισμα.

Περαιτέρω πληροφορίες για τη θεωρία της κλασικής εξάρτησης παρατίθενται στην παρούσα Ενότητα στην υποσημείωση 10, στη σ. 29.

Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης υποστηρίζει ότι ένα άτομο μπορεί να υιοθετήσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ανάλογα με το τι θα επακολουθήσει μετά την απάντηση που δίνει ο οργανισμός σε ένα ερέθισμα. Για παράδειγμα, αν ο οργανισμός αντιδράσει έναντι μιας απειλής και, αμέσως μετά, προσλάβει τροφή ή αποφύγει έναν πόνο, τότε η συγκεκριμένη απάντηση- αντίδραση λαμβάνει ιδιότητες ενισχυτικού ερεθίσματος. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο οργανισμός θα επαναλάβει σε ανάλογη περίπτωση τη συγκεκριμένη εξαρτημένη απάντηση, αφού αυτή λειτούργησε ως ενίσχυση την πρώτη φορά (Μπουλουγούρης, 1992: 51 - 52). Η εν λόγω θεωρία, η οποία είναι γνωστή και ως «ο νόμος του αποτελέσματος», υποδηλώνει, κοινώς, ότι μια συμπεριφορά επαναλαμβάνεται όταν ακολουθείται από θετικές συνέπειες και μειώνεται όταν ακολουθείται από αρνητικές. Βέβαια, κατά τον Skinner, ο έπαινος μπορεί να λειτουργήσει σε κάποια άτομα ως θετική ενίσχυση, ενώ σε κάποια άλλα όχι. Επομένως, θετικές ενισχύσεις χαρακτηρίζονται εκείνες που προκαλούν τη συχνή εμφάνιση μιας συγκεκριμένης αντίδρασης του οργανισμού, ενώ αρνητικές εκείνες που μειώνουν τη συχνότητα και την ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 59 - 63).

Η διατήρηση των φοβιών μέσω της αποφυγής των φοβογόνων ερεθισμάτων οδήγησε τους συμπεριφοριστές στην εφαρμογή μιας πρωτοποριακής θεραπευτικής μεθόδου, της θεραπείας της έκθεσης¹². Πιο αναλυτικά, ο Guthrie το 1935 εφάρμοσε για πρώτη φορά τη ζωντανή έκθεση μίας μικρής ασθενούς στη φοβία της για τα αυτοκίνητα (Μπουλουγούρης, 1992: 21), επιδιώκοντας να τη βοηθήσει να την ξεπεράσει. Συγκεκριμένα, έκανε βόλτες οδικώς με το κορίτσι στους δρόμους της Ουάσιγκτον, ώσπου εκείνο αντιμετώπισε τη φοβία του. Έκτοτε, και ο Meyer αξιοποίησε την εν λόγω μέθοδο σε κάποιους/-ες ασθενείς του τη δεκαετία του 1960, με θεαματικά αποτελέσματα. Η μέθοδος έγινε γνωστή από την εφημερίδα “Sunday Times” του Λονδίνου (6 Ιουλίου του 1969) με το όνομα “*Make a friend of your phobia*”, δηλαδή, «*Κάνε φίλο τη φοβία σου*».

Οι θιασώτες του συμπεριφορισμού ανέδειξαν και άλλες απόψεις που αφορούσαν τις φοβίες, όπως την αρχή «της ισοδυναμίας των ερεθισμάτων», σύμφωνα με την οποία οποιοδήποτε ερέθισμα δύναται να εξελιχθεί σε φοβογόνο. Βέβαια, πλέον η άποψη αυτή δε θεωρείται αξιόπιστη, καθώς έχει αποδειχτεί πειραματικά ότι πολύ σπάνια κάποιος άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει φοβίες για ορισμένα ερεθίσματα, όπως για το γρασίδι και τις πιτζάμες (Μπουλουγούρης, 1992: 53).

Ωστόσο, η προαναφερθείσα θέση τους δεν αποτέλεσε τη μοναδική που έχει δεχθεί επικρίσεις. Συγκεκριμένα, οι μιχεβιοριστές κατηγορήθηκαν ότι υπερτόνισαν τα αποτελέσματα των εργαστηριακών πειραμάτων, ενώ παράλληλα, αμφισβητήθηκε η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που ανέκυψαν από το πείραμα στο μικρό Albert, αφού δεν κατέστη δυνατό σε επιστήμονες, οι οποίοι το επανέλαβαν μετέπειτα, να προβούν στις ίδιες παρατηρήσεις.

Άλλη μομφή που δέχτηκαν οι συμπεριφοριστές ήταν ότι προσέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην τραυματική εμπειρία του ατόμου για τη γέννηση των φοβιών και δεν έλαβαν υπόψην τους βιολογικούς παράγοντες, την εξελικτική ανάπτυξη, τις ατομικές διαφορές και τις ενστικτώδεις αντιδράσεις του ατόμου σε κάποια ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ερεθίσματα που προκαλούν εγγενή φόβο, αρκεί να μεσολαβήσει ο κατάλληλος χρόνος ωρίμανσης. Παραδείγματος χάρη, ο φόβος

12. Κάποιες επεξηγηματικές πληροφορίες για τις θεραπείες της έκθεσης παρατίθενται στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.3. με τίτλο «*Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με τις δικές μας δυνάμεις*», στην υποσημείωση 4 στις σσ. 15 - 16.

για τα φίδια¹³ είναι έμφυτος, αφού από σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι εκδηλώνεται ακόμα και σε παιδιά τα οποία δεν έχουν δει ή δεν έχουν ακούσει ποτέ για τα φίδια. Μάλιστα, το 1989 απεδείχθη σε ένα δείγμα 1000 ατόμων ότι οι 390 φοβόντουσαν τα φίδια, ενώ μόνο οι 198 τον οδοντίατρο, παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς είχαν επισκεφτεί τον οδοντίατρο έχοντας βιώσει κάποια τραυματική εμπειρία από αυτόν, ενώ δεν τους είχε δαγκώσει ποτέ φίδι. Κοινώς, οι τραυματικές εμπειρίες πριν την εμφάνιση κάποιων φοβιών δεν παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο, όσο είναι αυτός που τις προσέδωσαν οι μιχεβιοριστές. Απλώς, έχουμε την προδιάθεση να εμφανίσουμε κάποιες φοβίες έναντι ορισμένων ερεθισμάτων που απειλούσαν τους πρωτόγονους προγόνους μας (Flora, 2005: 52).

Κατ' επέκταση, οι συμπεριφοριστές κατηγορήθηκαν ότι αδυνατούσαν να εξηγήσουν την αιτία εκδήλωσης της αγοραφοβίας ή των φοβιών που αναπτύσσονται βαθμιαία, αφού είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί κάποια τραυματική εμπειρία πριν ή κατά τη διάρκεια εγκατάστασης των συγκεκριμένων διαταραχών. Μάλιστα, στην περίπτωση των αγοραφοβικών ασθενών, αναποτελεσματική κρίθηκε και η θεραπεία της συστηματικής απευαισθητοποίησης μέσω της έκθεσης, η οποία δεν επέφερε θετικά αποτελέσματα ούτε και σε άλλα δύσκολα περιστατικά (Μπουλουγούρης, 1992: 19).

Στο σημείο αυτό, γίνεται κατανοητό ότι τόσο οι θέσεις των ψυχαναλυτών/-τριών, όσο και οι απόψεις των συμπεριφοριστών αναφορικά με τις φοβίες έχουν αμφισβητηθεί έντονα, με αποτέλεσμα ένα μόνο μέρος τους να συγκαταλέγεται στις θεωρίες της σύγχρονης ψυχολογίας για τις φοβίες ή να απορρίπτονται συθέμελα.

2.5. Οι σύγχρονες απόψεις για τη γέννηση των φοβιών

«Η φοβία είναι μία φυσική και αναμενόμενη εκδήλωση μιας ανισορροπίας του νευρικού μας συστήματος, η οποία επιδεινώνεται με την παραπληροφόρηση και την παρερμηνεία της εμπειρίας του ατόμου» (Gardner & Bell, 2008: 49). Ο σύγχρονος αυτός προσδιορισμός των φοβιών αναδεικνύει, κατ' ουσίαν, την ψυχολογική ευαισθησία του ατόμου ως τη γενεσιουργό αιτία της εμφάνισής τους. Πιο αναλυτικά, οι σύγχρονοι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ή οι έφηβοι/-ες που έχουν βιώσει τραυματικές

13. Ο φόβος για τα φίδια, ο οποίος είναι κοινός στους ανθρώπους, παρατηρείται σε ηλικία 3 ετών. Σταδιακά, η έντασή του αυξάνεται μέχρι το 17^ο έτος της ηλικίας του ατόμου, γεγονός που σημαίνει ότι απαιτείται ένα διάστημα ωρίμανσης για την πλήρη εκδήλωση του.

εμπειρίες, μεγαλώνουν σε υπερπροστατευτικές ή σε αδιάφορες οικογένειες, έχουν υποστεί κακοποίηση, εγκατάλειψη ή έχουν δεχθεί κακή ανατροφή αποτελούν ευπαθείς ομάδες για την ανάπτυξη φοβιών. Επιπλέον, άτομα που αντιμετωπίζουν διαταραχές της προσωπικότητας (π.χ. ναρκισσιστική διαταραχή) είναι πιο ευάλωτα στην ανάπτυξη φοβιών, όπως και τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές (λ.χ. κατάθλιψη)¹⁴.

Επιπλέον, διάφορες συνηθισμένες ιατρικές παθήσεις, όπως ο θυρεοειδής, ο διαβήτης, η υπογλυκαιμία, οι ορμονικές διαταραχές που προκαλούνται στην εφηβεία, στην έμμηνο ρήση και στην εμμηνόπαυση, διάφορα σύνδρομα πόνου, αυτοάνοσες διαταραχές και χρόνιες παθήσεις δεν καταβάλλουν μόνο οργανικά το άτομο, αλλά και συναισθηματικά. Επομένως, η εγκατάσταση φοβιών καθίσταται ευκολότερη στις συγκεκριμένες περιπτώσεις. Ακόμα, κάποια φάρμακα όπως είναι τα αντικαταθλιπτικά, το σπρέι για το άσθμα, τα φάρμακα για το θυρεοειδή, κάποια βότανα και προϊόντα που περιέχουν καφεΐνη διευκολύνουν την ανάπτυξη φοβικών αισθημάτων.

Παράλληλα, οι ειδικοί επισημαίνουν ότι οι δυσλειτουργικές εξαρτήσεις, όπως το αλκοόλ, ο τζόγος και η χρήση ουσιών, καθώς και κάποιες δυσλειτουργικές ή καταναγκαστικές δραστηριότητες, όπως μια οικονομική κρίση ή μια καταπιεστική εργασία κρύβονται στη ρίζα ορισμένων φοβιών. Παρομοίως, η απουσία ψυχολογικής στήριξης του ατόμου λόγω κακών διαπροσωπικών σχέσεων σε φιλικό και οικογενειακό επίπεδο, η χαμηλή του αυτοεκτίμηση και οι λειψές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων λόγω της απουσίας του πνευματικού πλαισίου αναφοράς και του συστήματος αξιών του διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στο να αναπτύξει φοβίες.

Συνάμα, και ορισμένοι γενετικοί και ιδιοσυγκρασιακοί¹⁵ παράγοντες συντελούν στην ανάπτυξη φοβιών. Συγκεκριμένα, η παρουσία συγγενών Α' βαθμού που υποφέρουν από φοβίες (κυρίως ειδικές ή κοινωνικές) και κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ίδιου του ατόμου, όπως το αυξημένο άγχος και η τάση για

14. Οι διαταραχές της προσωπικότητας και οι συναισθηματικές διαταραχές που εμπλέκονται στη γέννηση των φοβιών είναι πολύ περισσότερες, αλλά στην παρούσα εργασία συντελείται μία γενική αναφορά σε αυτές.

15. Ο όρος «ιδιοσυγκρασία» υποδηλώνει ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα οποία αποκτώνται πριν από τη γέννησή του, εκδηλώνονται από τη στιγμή που το παιδί γεννιέται και δε διαφοροποιούνται σημαντικά κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα είναι ο ενθουσιασμός που επιδεικνύει το παιδί ενώπιον κάποιων καταστάσεων, ο βαθμός στον οποίο διατηρεί τη ψυχραιμία του, το πόσο ενεργητικό είναι κ.ά.. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εξηγείται γιατί δύο παιδιά που έχουν ανατραφεί στην ίδια οικογένεια αναπτύσσουν διαφορετικό χαρακτήρα (Ανδρέου, 2008: 13).

κατάθλιψη δύνανται να το οδηγήσουν σε φοβίες. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι οι άτολμοι και μελαγχολικοί άνθρωποι είναι πιο ευάλωτοι στο άγχος και τις φοβίες, συγκριτικά με τους χαρούμενους και τολμηρούς (Gardner & Bell, 2008: 47 - 50, 219 - 221).

Αλλά, πώς μπορούν οι συγγενείς ενός ατόμου που υποφέρουν από φοβίες να το επηρεάσουν, ώστε να αναπτύξει κι εκείνο παράλογα συναισθήματα φόβου;

Για να απαντήσουμε στον εν λόγω προβληματισμό, έχει ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε τη λεγόμενη θεωρία για το μηχανισμό «μίμησης προτύπου» ή της «μάθησης δι' αντιπροσώπου», η συμβολή της οποίας στη γέννηση των φόβου¹⁶ είναι απόλυτα αναγνωρισμένη στη σύγχρονη εποχή. Συγκεκριμένα, ένας άνθρωπος ο οποίος βλέπει κάποιον/-α άλλον/-η να φοβάται μια κατάσταση μπορεί να αρχίσει κι εκείνος με τη σειρά του να τη φοβάται. Μάλιστα, σχετικές έρευνες έχουν προσφέρει πληθώρα παραδειγμάτων αναφορικά με τη λειτουργία του συγκεκριμένου μηχανισμού, ο οποίος σε κάποιες καταγεγραμμένες περιπτώσεις αποτέλεσε την υπ' αριθμόν ένα αιτία για την πρόκληση φόβων σε μικρά παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ένα ποσοστό των παιδιών που βίωσαν τους βομβαρδισμούς στο Λονδίνο, στην Ιαπωνία και στη Γερμανία κατά τη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου, εκδήλωσαν συμπτώματα τρόμου για 1 - 2 μέρες, επειδή είδαν τις μητέρες τους να φοβούνται (Μπουλουγούρης, 1992: 55 - 62).

Επεκτείνοντας την επισκόπηση στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφορικά με το ζήτημα των φοβιών, ερχόμαστε ενώπιον της «θεωρίας της ετοιμότητας» που εισήγαγαν οι Seligman και Hager. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, δεν είναι δυνατόν όλα τα ερεθίσματα να καταστούν φοβογόνα. Για παράδειγμα, μπορούμε να εγκαταστήσουμε σε έναν άνθρωπο τη φοβία για το ύψος, όμως, όχι για τις πιτζάμες του. Οι πτυχές της συγκεκριμένης θεωρίας, η οποία είναι, επίσης, γνωστή με τον όρο «θεωρία της επώασης», δικαιολογούν τον ισχυρισμό ότι οι τραυματικές εμπειρίες δύνανται να εκλείπουν στη γέννηση κάποιων φόβων, καθώς ορισμένα αντικείμενα, ζώα ή καταστάσεις καθίστανται φοβογόνα για μεγάλο μέρος του ανθρώπινου πληθυσμού επειδή συνδέονται με την επιβίωση μας. Ο εν λόγω ισχυρισμός γίνεται σαφής αν αναλογιστούμε ότι οι περισσότεροι/-ες από εμάς τρέμουμε στην ιδέα ενός καρχαρία

16. Η μάθηση δι' αντιπροσώπου αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο για την εγκατάσταση των φοβιών. Ένας άλλος έμμεσος τρόπος εγκατάστασης φόβων και φοβιών στα παιδιά είναι μέσω της «διδασκαλίας των φοβιών», που αναπτύσσεται διεξοδικά στο 3^ο κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.2. με τίτλο «Πώς δημιουργούνται οι φόβοι στα παιδιά;» στις σσ. 56 - 59.

παρόλο που δεν έχουμε αντιμετωπίσει μία παρόμοια εμπειρία (Ohman & Mineka, 2001: 488).

Τα ερεθίσματα αυτά είναι από βιολογικής άποψης επικρατέστερα για την εγκατάσταση μιας φοβίας, αλλά ο βαθμός στον οποίο κάθε οργανισμός είναι «έτοιμος» να υποκύψει σε αυτή εξαρτάται από το είδος του. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος βαθμός μπορεί να διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, ακόμα και στο ίδιο το άτομο ανάλογα με την ηλικία και την περίοδο της ζωής του.

Ωστόσο, κάποιοι/-ες ειδικοί διαφωνούν εν μέρει με την εν λόγω θεωρία ισχυριζόμενοι/-ες ότι δε συμβάλλει κάποιος βιολογικός παράγοντας στην εγκατάσταση της φοβίας, αλλά η πολιτισμική προετοιμασία του ατόμου ενώπιον των συγκεκριμένων ερεθισμάτων. Κοινώς, φοβόμαστε πιο εύκολα τα ποντίκια και τα φίδια διότι δεν είμαστε εξοικειωμένοι/-ες με τα εν λόγω ζώα, εν αντιθέσει με τους σκύλους (Μπουλουγούρης, 1992: 69 - 70).

Υπό αυτές τις συνθήκες, οι ειδικοί τολμούν να κάνουν λόγο για «προετοιμασμένες φοβίες». Αν το άτομο αντιδράσει ενστικτωδώς την πρώτη φορά που δεχτεί κάποιο φοβογόνο ερέθισμα, το οποίο βιολογικά έχει μεγάλη προτεραιότητα για να προκαλέσει φοβίες, τότε ο οργανισμός του βρίσκεται σε «καλή ετοιμότητα» για να εγκαταστήσει τις ανάλογες φοβίες. Αντίθετα, αν δεν αντιδράσει στο ερέθισμα, ακόμα κι αν αυτό μπορεί να προκαλέσει σε άλλα άτομα φόβο ή και φοβία, τότε ο εν λόγω οργανισμός βρίσκεται σε κατάσταση «αντί – ετοιμότητας». Βέβαια, ένας οργανισμός δύναται να εκδηλώσει μία εξαρτημένη, υπερβολική αντίδραση απέναντι σε ένα ερέθισμα (π.χ. έντονη εφίδρωση) όχι μόνο στις περιπτώσεις που έρχεται σε άμεση επαφή μαζί του, αλλά ακόμα κι αν αναμένει, απλώς, να το δει ή να το νιώσει (Μπουλουγούρης, 1992: 63 – 65).

Άλλες σύγχρονες επιστημονικές θέσεις σχετικά με τη γέννηση των φοβιών παρουσιάζουν ως βασική αιτία τις καταπιεσμένες σκέψεις του ατόμου. Πιο αναλυτικά, η «θεωρία του συναισθήματος» υποστηρίζει ότι όλες εκείνες οι ιδέες ή αναμνήσεις, τις οποίες φοβόμαστε και δεν θέλουμε να εκφράσουμε στους προσφιλείς μας ανθρώπους, παραμένουν στο υποσυνείδητό μας μαζί με το αίσθημα του παράλογου φόβου. Για κάποιο χρονικό διάστημα λανθάνουν εκεί, ώσπου να εκδηλωθούν σε ανύποπτο χρόνο με τη μορφή φοβίας.

Προκειμένου να συντελεστεί η διόγκωση του συναισθήματος του φόβου απαιτείται χρόνος. Συγκεκριμένα, με το πέρασμα του χρόνου η αρνητική ανάμνηση των γεγονότων του εσωτερικού κι εξωτερικού κόσμου του ατόμου- δηλαδή, η ανάμνηση του τι συνέβη στην πραγματικότητα και το πώς ένιωσε το άτομο τη δεδομένη στιγμή- επανέρχεται στο μυαλό του και το επηρεάζει σε βαθμό να αγχώνεται και να φοβάται.

Φυσικό επακόλουθο είναι το συναίσθημα που συνδέεται με την καταπιεσμένη ιδέα ή ανάμνηση να αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της φοβίας. Επομένως, κάποια αντικείμενα ή καταστάσεις που συμβολίζουν για τον/την ασθενή αυτό που τον/την καταπίεσε, φέρουν στο προσκήνιο το υποκείμενο της καταπίεσής του, αλλά και το αίσθημα του φόβου που ένιωσε την πρώτη φορά που το αντιμετώπισε (Mc Bride, 1982: 50).

Ακόμα, στη σύγχρονη ψυχολογία έχει παγιωθεί η άποψη ότι πολλές φοβίες έχουν τις ρίζες τους στην παιδική ηλικία ενός ατόμου. Είναι δυνατόν κάποιος φόβος ενός παιδιού να παραμείνει σε λανθάνουσα κατάσταση στο υποσυνείδητό του και κατά τη διάρκεια μιας αγχώδους περιόδου της ενήλικης ζωής του να εκδηλωθεί (Mc Bride, 1982: 22 - 23).

Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κάποιων φοβιών είναι η αίσθηση της αδυναμίας που νιώθει το άτομο σε κάποιες καταστάσεις. Παραδείγματος χάρη, πολλοί άνθρωποι φοβούνται τα αεροπλάνα, διότι νιώθουν να εξαρτάται η ζωή τους από τις ικανότητες του/της πιλότου και των τεχνιτών/-τριών της κατασκευαστικής εταιρείας (Μπουλουγούρης, 1992: 61 - 64).

Για να αποβληθούν τα αισθήματα του παράλογου φόβου κι όλα τα υπόλοιπα συνακόλουθα συμπτώματα που ταλανίζουν το/τη φοβικό ασθενή, πρέπει να αντιμετωπιστούν τα πρωταρχικά αίτιά του. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες αιτίες γέννησης και εγκατάστασης των φοβιών στο άτομο καθιστούν την αντιμετώπισή των εν λόγω διαταραχών περίπλοκη. Γι' αυτό, για την αντιμετώπιση των φοβιών κρίνεται αναγκαία η συνεργασία του/της ασθενούς με ένα/μία ειδικό ψυχοθεραπευτή.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ειδικοί δεν αποτελούν αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας. Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφέρουμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ακόμα και σύγχρονα τεχνολογικά μέσα για την έκθεση του/της ασθενούς στους φόβους του/της, ώστε να απευαισθητοποιηθεί σταδιακά από

αυτούς. Συγκεκριμένα, με την εφαρμογή της τεχνικής της έκθεσης¹⁷ σε σύγχρονα θεραπευτικά κέντρα το φοβικό άτομο εκτίθεται μέσω της εικονικής πραγματικότητας στην κατάσταση που τού προκαλεί φόβο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί το θεραπευτικό κέντρο Virtually Better, το οποίο δημιουργήθηκε το 1996. Στο εν λόγω κέντρο με τη βοήθεια ενός ειδικού κράνους εικονικής πραγματικότητας, άτομα που φοβούνται να ταξιδέψουν με αεροπλάνα πραγματοποιούν εικονικές πτήσεις ή ακροφοβικοί ασθενείς ανεβαίνουν και κατεβαίνουν 50όροφα κτίρια μέσα σε γυάλινους ανελκυστήρες. Βέβαια, η αντιμετώπιση των φοβογόνων καταστάσεων στην πραγματική ζωή είναι πιο σημαντική, διότι αποτελεί για τον/την ασθενή την πλέον ακλόνητη απόδειξη ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις φοβίες του, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθησή του.

2.6. Οι πιο συνηθεις φοβίες

Συχνά, στην καθημερινή μας ζωή ακούμε για διάφορα είδη φοβιών. Κάποιος/-α συγγενής μας μπορεί να έχει κλειστοφοβία, άλλος/-η να τρέμει στη θέα του αίματος, ενώ, εμείς οι ίδιοι/-ες να υποφέρουμε από υψοφοβία. Συχνές, επίσης, φοβίες σχετίζονται με τα έντομα, τις ενέσεις, τα κλειστά μέρη, τα πλήθη, καθώς, και με την υγεία μας. Γενικά, υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία από φοβίες, γεγονός αναμενόμενο, αφού κάθε άνθρωπος διαθέτει ιδιαίτερο χαρακτήρα. Πιο σπάνιες, αλλά τεκμηριωμένες περιπτώσεις φοβιών, συμπεριλαμβάνουν το φόβο για τα μωρά, το φόβο για τους κοντούς ανθρώπους, το φόβο για τα ψηλά δέντρα, ακόμα και το φόβο για το φυστικοβούτυρο.

Αν οι ειδικοί προσπαθούσαν να κατατάξουν τις φοβίες ανάλογα με το φοβογόνο ερέθισμα που τις προκαλεί, τότε θα δημιουργούνταν ένας τεράστιος κατάλογος. Με μία απλή διάκριση οι φοβίες δύνανται να καταταχθούν σε τρεις γενικούς τύπους: στις κοινωνικές φοβίες, στην αγοραφοβία και στις ειδικές φοβίες¹⁸. Η εν λόγω διάκριση θα

17. Κάποιες επεξηγηματικές πληροφορίες για τις θεραπείες της έκθεσης παρατίθενται στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.3. με τίτλο «Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας με τις δικές μας δυνάμεις;», στην υποσημείωση 4 στις σσ. 15 - 16.

18. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι ορισμένοι/-ες ερευνητές/-τριες κατηγοριοποιούν τις φοβίες βάσει διαφορετικών κριτηρίων, χωρίς να αμφισβητείται η ορθότητα μιας εναλλακτικής διάκρισης εφόσον είναι τεκμηριωμένη. Για παράδειγμα, τις διακρίνουν σε φοβίες εξαιτίας εξωγενών ερεθισμάτων-στις οποίες εντάσσονται οι κοινωνικές φοβίες, η αγοραφοβία, οι φοβίες των ζώων και οι μικτές ειδικές

αξιοποιηθεί και στη παρούσα εργασία για να παρουσιαστούν οι πιο συνήθεις φοβίες που ταλανίζουν αρκετούς/-ές ενηλίκους/-ες, χωρίς να γίνει διεξοδική αναφορά στην κλινική εικόνα των ασθενών. Στόχος της συγκεκριμένης αναφοράς είναι να προϊδεάσουμε τον/την αναγνώστη/-τρια για τη σοβαρότητα των συγκεκριμένων παθολογικών διαταραχών, να παρουσιάσουμε ορισμένες φοβίες από τις οποίες υποφέρουν τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά¹⁹, αλλά και να αναδείξουμε τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών στη μετέπειτα εμφάνιση κάποιων φοβιών κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους.

2.6.1. Οι κοινωνικές φοβίες

Το κοινωνικό άγχος αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο συναντάμε σε κάθε φάση της ανάπτυξης ενός ατόμου, χωρίς να φέρει τα χαρακτηριστικά διαταραχής. Υπό φυσιολογικές συνθήκες, το άτομο ξεπερνά, σταδιακά, τα προβλήματα που τού προκαλεί μέσω της συμμετοχής του σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Αν όμως, το άγχος λάβει υπέρμετρες διαστάσεις, τότε αναφερόμαστε πλέον στις κοινωνικές φοβίες.

Η επιστήμη της Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας (Μπουλουγούρης, 1992: 103 - 104), όπως και οι συμπεριφοριστές, εστίασαν έντονα το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της κοινωνικής φοβίας, η οποία αποδίδεται, επίσης, με τον όρο «κοινωνική αγχώδης διαταραχή», αφού το κύριο σύμπτωμα που εκδηλώνει το φοβικό άτομο είναι το έντονο άγχος του όταν βρίσκεται σε κοινωνικές περιστάσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 173). Για παράδειγμα, όταν ο/η ασθενής βρίσκεται σε μία κοινωνική εκδήλωση, νιώθει σε τέτοιο βαθμό το αίσθημα της αμηχανίας και της ντροπής (Craske, 2003: 2), ώστε δύναται να εισέλθει σε κατάσταση πανικού. Αλλά, και όταν δεν βρίσκεται παρών/-ούσα σε παρόμοιες περιστάσεις, φοβάται ότι θα περιέλθει σε κατάσταση σύγχυσης, όταν βρεθεί ξανά στο μέλλον σε κάποια κοινωνική εκδήλωση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, άτομα με κοινωνική φοβία αποφεύγουν τέτοιου είδους περιστάσεις ή τις υπομένουν με μεγάλη ένταση.

φοβίες- και στις φοβίες εξαιτίας ενδογενών ερεθισμάτων, στις οποίες εντάσσονται η νοσοφοβία και η ψυχαναγκαστική φοβία (Μπουλουγούρης, 1992: 78). Από την άλλη πλευρά, ο Mc Bride διακρίνει τις φοβίες σε Καταληπτικές και Υποχρεωτικές, σε φοβίες Ιδεών, σε φοβίες του Σώματος κλπ. (1982: 51 - 56).

19. Οι παιδικές φοβίες αναπτύσσονται διεξοδικά στο 3^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.3 με τίτλο «Οι φοβίες των παιδιών» στις σσ. 59 - 61 και στην Ενότητα 3.4 με τίτλο «Οι συνηθέστερες παιδικές φοβίες», στις σσ. 61 - 67.

Πιο αναλυτικά, στις πιο απλές περιπτώσεις κοινωνικών φοβιών το άτομο δε δύναται να μιλήσει μπροστά σε κοινό. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις, κατά τις οποίες ο/η ασθενής εμφανίζει την τάση να απέχει από οποιαδήποτε κοινωνική εκδήλωση εξαιτίας του έντονου άγχους που βιώνει ή αποφεύγει να συστήνεται με άγνωστα άτομα (Stein et al., 1998: 91). Λόγου χάρη, όταν πρόκειται να πάει σε κάποιο εστιατόριο, τρέμει μήπως αποτελέσει το επίκεντρο της προσοχής των άλλων. Κοκκινίζει, ιδρώνει, νιώθει δυσφορία, έχει ναυτία ή κάνει ακόμα και εμετό. Τα συγκεκριμένα συμπτώματα οφείλονται στο γεγονός ότι δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

Ακόμα, υπάρχει η περίπτωση να αδυνατεί να περπατήσει μπροστά σε κόσμο, να μην νιώθει άνετα όταν συναναστρέφεται με άλλα γνωστά πρόσωπα επειδή δε γνωρίζει τις προσδοκίες που τού εναποθέτουν και να νιώθει έντονη νευρική κατάσταση όταν απευθύνει το λόγο σε κάποιον/-α ιεραρχικά ανώτερό/-ή του. Τις περισσότερες φορές, πίσω από την παράξενη αυτή συμπεριφορά λανθάνει ο φόβος του μήπως διαπράξει κάποιο κραυγαλέο λάθος παρουσία άλλων ανθρώπων ή δεχθεί αρνητική κριτική (Μπουλουγούρης, 1992: 103 – 104).

Αν προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε την αιτία της εμφάνισης και της εγκατάστασης των κοινωνικών φοβιών σε ένα άτομο, τότε θα έρθουμε σε επαφή με πληθώρα παραγόντων, πολλοί από τους οποίους εντοπίζονται στην παιδική του ηλικία. Όπως αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία, οι υπερπροστατευτικές, οι αδιάφορες οικογένειες, καθώς κι εκείνες που επιβάλλουν στα παιδιά τους την πειθαρχία με τη βία ευθύνονται, συχνά, για την ανάπτυξη κοινωνικών φόβων στα νεαρά άτομα. Παράλληλα, κάποιες τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να βιώσει ένα άτομο σε νεαρή ηλικία από τον κοινωνικό του περίγυρο, όπως είναι η απόρριψή του από τους/τις συμμαθητές/-τριές του και τους/τις φίλους/-ες του, ή κάποιο απρόβλεπτο γεγονός, το οποίο το ανάγκασε να απέχει για λίγο από το σχολείο (π.χ. κάποια αρρώστια), μπορούν, επίσης, να ευθύνονται για τη σύγχρονη ή μετέπειτα εγκατάσταση κοινωνικών φοβιών. Τέλος, οι ερευνητές/-τριες αναγνωρίζουν κάποιο μερίδιο ευθύνης στους γενετικούς παράγοντες και στη σειρά γέννησής του παιδιού μέσα στην οικογένεια, ενώ αποδίδουν ένα σημαντικό ρόλο στο αναπτυξιακό στάδιο των εν λόγω φοβικών ατόμων. Για παράδειγμα, η εφηβεία αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο στην ζωή ενός ατόμου για τη γέννηση κοινωνικών φοβιών, καθώς οι έφηβοι έχουν μεγάλη ανάγκη να γίνουν

αποδεκτοί/-ες από την ομάδα των συνομηλίκων τους, και μία ενδεχόμενη απόρριψη δύναται να φέρει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία (Hudson & Rapee, 2000: 102 – 122).

Συνήθως, οι κοινωνικές φοβίες εκδηλώνονται σε άτομα ηλικίας 15 – 21 ετών, όμως, εντοπίζονται και στα παιδιά (Hudson & Rapee, 2000: 104)²⁰. Το παράδοξο με την κοινωνική φοβία είναι ότι παρόλο που ο/η ασθενής εμφανίζει τάσεις να αποφύγει κάποιες κοινωνικές καταστάσεις, αναπτύσσει, πολλές φορές, τις κοινωνικές του δεξιότητες ως ένα βαθμό. Απλώς, δε μπορεί να τις αξιοποιήσει έμπρακτα στις κοινωνικές του συναναστροφές.

2.6.2. Η αγοραφοβία

Έχει αποδειχτεί ότι η αγοραφοβία αποτελεί τη σημαντικότερη μορφή φοβίας, αφού από το σύνολο των φοβικών ασθενών που ζητούν θεραπεία, το 60% των περιπτώσεων πρόκειται για αγοραφοβικούς. Η συγκεκριμένη ψυχική ασθένεια είναι, επίσης, γνωστή με τον όρο «αγοραφοβικό σύνδρομο», ενώ κατά καιρούς κάποιου/-ες ψυχολόγοι την έχουν αποδώσει με άλλους όρους, όπως ο Freud ως «αγχώδη υστερία», ο Klein ως «φοβική αγχώδη κατάσταση» και ο Roth ως «φοβικό - αγχώδες και με αποπροσωποποίηση»²¹ σύνδρομο». Η πρώτη λεπτομερειακή περιγραφή της έγινε από τον Westphal το 1871 και το 1885 εγκρίθηκε ως ξεχωριστό σύνδρομο από τον Henry Maudsley. Ωστόσο, μέχρι το 1960 η αγοραφοβία αποδιδόταν ως «άτυπη μορφή σχιζοφρένειας» και δεν είχε αναγνωριστεί ως ξεχωριστή φοβία (Μπουλουγούρης, 1992: 77).

Οι αγοραφοβικοί ασθενείς αποφεύγουν τους ανοιχτούς χώρους από τους οποίους η διαφυγή καθίσταται δύσκολη εξαιτίας της απόστασης, του πλήθους του κόσμου που παρευρίσκεται εκεί ή δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/-ες στη μετακίνηση.

20. Πληροφορίες για τις κοινωνικές φοβίες στην παιδική ηλικία παρατίθενται στο 3^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.4. με τίτλο «Οι συνηθέστερες παιδικές φοβίες» στις σσ. 61 – 67.

21. Με τον όρο αποπροσωποποίηση ή αλλοιοπροσωπία, οι ειδικοί αποσκοπούν να περιγράψουν μία κρίση, κατά την οποία το άτομο αισθάνεται προσωρινά παραμορφωμένο και απόμακρο από το πλησίον περιβάλλον του. Η αλλαγή αυτή είναι για εκείνο τόσο αισθητή που, σε πολλές περιπτώσεις, αισθάνεται ότι αλλοιώνεται ακόμη και η φωνή του ή το περιβάλλον του (αποπραγματοποίηση). Οι κρίσεις αυτές είναι δυνατόν να διαρκέσουν από λίγα δευτερόλεπτα ως μερικά λεπτά ή και ώρες, ενώ η έναρξη και η διακοπή τους γίνονται απότομα. Αποπροσωποποίηση είναι πιθανό να υποστούν και κάποια υγιή άτομα, όταν βιώνουν σε μεμονωμένη περίπτωση κάποιο συναισθηματικό σοκ. Όμως, στους/στις αγοραφοβικούς ασθενείς εμφανίζεται σε αναλογία 22 - 56% των περιπτώσεων (Μπουλουγούρης, 1992: 79).

Ακόμα, τολμούν να διασχίσουν δρόμους, πεδιάδες, θάλασσες και οποιονδήποτε άλλον ανοιχτό χώρο μόνο με τη συνοδεία κάποιου προσώπου της εμπιστοσύνης τους. Ο λόγος που εκδηλώνουν την εν λόγω συμπεριφορά έγκειται στο φόβο τους μήπως λιποθυμήσουν ή χάσουν τον έλεγχο- επειδή δε νιώθουν ασφαλείς- όταν βρίσκονται εκτός του σπιτιού. Επιπλέον, θεωρούν τον εαυτό τους αδύναμο να αντιμετωπίσει τους εξωτερικούς κινδύνους.

Παρόλο που ο/η ασθενής αυτοπεριορίζεται, απεχθάνεται το αίσθημα της μοναξιάς, γι' αυτό, και αποφεύγει να μένει μόνος/-η του/της στο σπίτι, ενώ χαρακτηρίζεται από τον υπαρξιακό φόβο ότι είναι μόνος/-η του/της στη ζωή συλλήβδην. Το παράδοξο είναι ότι ο/η αγοραφοβικός παρόλο που αυτοπεριορίζεται, απολαμβάνει μία υποτιθέμενη ελευθερία, την οποία δε διατίθεται να μειώσει. Συγκεκριμένα, για να μην αισθανθεί άγχος, αποφεύγει καταστάσεις «περιορισμού», όπως να κανονίζει προγραμματισμένες συναντήσεις, να περιμένει στην ουρά καταστημάτων ή να εγκλωβίζεται σε μπουτιλιάρσματα.

Επεκτείνοντας τη λίστα των συμπτωμάτων, οι αγοραφοβικοί ασθενείς εκδηλώνουν έντονο άγχος και ανασφάλεια, ενώ η συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, όπως είναι οι κοινωνικοί φόβοι, η κατάθλιψη και οι αυτόματοι πανικοί, είναι εξίσου συχνή (Πατελάρος & Γουλιανός, 2005). Προσεγγίζοντας τη συννοσηρότητα της διαταραχής με άλλες ψυχικές ασθένειες, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί/-ές αγοραφοβικοί δε μπορούν να μιλήσουν σε δημόσιο χώρο²², ενώ οι μισοί/-ες περίπου υποφέρουν και από κατάθλιψη, γεγονός που καθιστά δύσκολο για τον/την θεραπευτή/-τρια να διακρίνει το ουσιαστικό πρόβλημα. Επίσης, οι εν λόγω ασθενείς είναι πιθανό να υποφέρουν από ιλίγγους, φόβους απώλειας του ελέγχου και συμπτώματα ιδεοψυχαναγκαστικής νεύρωσης²³.

22. Οι κοινωνικοί φόβοι δεν αποτελούν, συνήθως, το κυρίαρχο σύμπτωμα της αγοραφοβίας, ούτε παραπέμπουν στην ταύτισή της με τις κοινωνικές φοβίες. Άλλωστε, το μόνο κοινό στοιχείο μεταξύ των δύο ψυχικών αυτών ασθενειών αποτελεί η παρουσία ενός ανθρώπινου πλήθους στις καταστάσεις που φοβάται ο/η ασθενής. Ωστόσο, ο ρόλος που αποδίδεται κάθε φορά στο πλήθος κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης των φοβικών αντιδράσεων αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις δύο ασθένειες. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της κοινωνικής φοβίας, το φοβογόνο ερέθισμα είναι η δραστηριότητα που πιθανόν να καταστήσει το άτομο επίκεντρο της προσοχής των άλλων, ενώ στην αγοραφοβία το πλήθος των ανθρώπων θεωρείται ένα επιπλέον επιβαρυντικό στοιχείο στην περίπτωση της επερχόμενης «κρίσης» και δε συνάδει με τη δραστηριότητα του ατόμου τη δεδομένη στιγμή (Μπουλουγούρης, 1992: 103 – 105).

23. Η ιδεοψυχαναγκαστική νεύρωση αποτελεί μία ψυχική διαταραχή που «αναγκάζει» το άτομο να επαναλαμβάνει αναπόφευκτα, με τελετουργικό τρόπο, κάποιες συγκεκριμένες πράξεις. Για παράδειγμα, όπως παραδίδει η Παλαιολόγου (2001: 148 – 149), ένας ασθενής με καταναγκασμό επανειλημμένων πλύσεων απέκτησε εγκαυστική δερματοπάθεια εξαιτίας της επιτηδευμένης τριβής.

Σε όλα τα προαναφερθέντα συμπτώματα έρχεται να προστεθεί και ο υπερβολικός φόβος τους για κάποια σωματικά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, οι αγοραφοβικοί παρουσιάζουν υπερβολική ευαισθησία σε κάποια φυσιολογικά ερεθίσματα του οργανισμού, καθώς πιστεύουν ότι οι εν λόγω σωματοαισθήσεις υποδηλώνουν κάποια σοβαρή συνέπεια για την υγεία τους, αν και στην πραγματικότητα δεν υποφέρουν από περισσότερες σωματικές ασθένειες από ένα κοινό άνθρωπο (Μπουλουγούρης, 1992: 78 - 88). Αυτή η διαπίστωση δικαιολογεί το γιατί κάποιοι/-ες από τους/τις ασθενείς εκδηλώνουν κρίσεις πανικού, ακόμα κι όταν βρίσκονται στο σπίτι τους²⁴.

Από την άλλη πλευρά, και η απουσία κάποιων άλλων συμπεριφορών συμβάλλει στη διάγνωσή της συγκεκριμένης φοβίας. Βάσει των αποτελεσμάτων ερευνών που έγιναν σχετικά με τις φοβίες, αποδείχθηκε για άγνωστους λόγους ότι οι αγοραφοβικοί ασθενείς δε φοβούνται το αίμα, τους κεραυνούς, τις αράχνες και τη βρωμιά.

Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο αγοραφοβικό, πρέπει τα συμπτώματα που προαναφέρθηκαν να διαρκούν περισσότερο από ένα χρόνο σε τέτοια ένταση, ώστε να παρεμποδίζουν την καθημερινότητά του. Μάλιστα, πολλοί/-ές ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η αγοραφοβία συνιστά μία χρόνια κατάσταση αναπηρίας, καθώς το άτομο αποφεύγει να αντιμετωπίσει κάποιες περιστάσεις, περιορίζει τις δραστηριότητές του σε σημείο να κλειστεί στο σπίτι του και για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του εξαρτάται ως ένα βαθμό από την παρουσία των προσφίλων του προσώπων ή των μελών της οικογένειάς του. Στο μέσο όρο των ασθενών με αγοραφοβία η ουσιαστική αναπηρία τους ξεκινά περίπου 15 μήνες μετά από την έναρξη των συμπτωμάτων.

Πώς αντιδρά ο/η αγοραφοβικός ενώπιον φοβογόνων- για εκείνον/-η- καταστάσεων;

Εάν ο/η ασθενής αναγκαστεί να αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις με εκείνες που δύνανται να του/της προκαλέσουν κάποιο φοβικό επεισόδιο, τότε καταφεύγει σε διασπαστικές σκέψεις ώστε να τις γελοιοποιήσει ή να μετριάσει το άγχος του/της. Ωστόσο, δεν επιδιώκει εκ των υστέρων να αναζητήσει το λόγο για τον οποίο αγχώνεται τόσο πολύ ή να μάθει πώς να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του. Άλλες στρατηγικές στις οποίες καταφεύγει, είναι η μόνιμη επιδίωξή του/της να συνοδεύεται από ένα προσφίλες του/της πρόσωπο ή να μένει κοντά στην έξοδο όταν βρίσκεται σε έναν πολυσύχναστο δημόσιο χώρο. Βέβαια, υπάρχουν και ακραίες περιπτώσεις, κατά τις οποίες ο/η ασθενής

24. Βέβαια, η εν λόγω υπερευαισθησία δεν εμφανίζεται αποκλειστικά στους/στις αγοραφοβικούς.

κουβαλάει πάντα μαζί του ένα σκύλο ή ένα καροτσάκι όταν βγαίνει έξω από το σπίτι του/της ή έχει μαζί του/της ένα ηρεμιστικό.

Πότε εκδηλώνεται η αγοραφοβία και πώς προκαλείται;

Τα συμπτώματα της αγοραφοβίας, ξεκινούν, συνήθως, ανάμεσα στην ηλικία των 15 με 35 χρόνων με μέση ηλικία έναρξης τα 28 χρόνια. Είναι δυνατόν να εμφανιστεί αιφνίδια, να έπεται μίας κρίσης πανικού ή να εισβάλει σταδιακά στη ζωή του ατόμου καταλήγοντας σε χρόνια κατάσταση αναπηρίας. Επειδή η αγοραφοβία δεν κάνει την εμφάνισή της στην παιδική ηλικία, οι ειδικοί αποκλείουν τη συμβολή κάποιου κληρονομικού παράγοντα στην πρόκλησή της. Ωστόσο, ο εν λόγω ισχυρισμός δε στηρίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα.

Ακόμα, η αγοραφοβία εκδηλώνεται, κάποιες φορές, έπειτα από γεγονότα που φορτίζουν συναισθηματικά το άτομο, όπως μία κύηση, έναν γάμο ή ένα πένθος. Βέβαια, δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι όσα άτομα κλείνονται στο σπίτι υποφέρουν και από αγοραφοβία, καθώς μπορεί να υποφέρουν και από άλλου είδους διαταραχές (Μπουλουγούρης, 1992: 78).

Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι πολλοί/-ές αγοραφοβικοί ασθενείς βίωσαν μεγάλη μοναξιά κατά την εφηβική τους ηλικία ή προέρχονται από υπερπροστατευτικές οικογένειες που θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους ήταν αδύναμα να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο εκτός σπιτιού, καταπνίγοντας την ανάγκη τους να εξερευνήσουν τον κόσμο μόνα τους. Επιπλέον, κάποιον/-ες είχαν την τάση να μιμούνται τους φόβους των γονέων τους, ενώ, άλλον/-ες είναι πιθανό να ένιωσαν στην παιδική τους ηλικία την απειλή της εγκατάλειψης από κάποιο γονιό. Υπάρχουν, μάλιστα, γονείς ενήλικων ασθενών που παραδέχονται ότι απειλούσαν τον/την ασθενή στην παιδική ηλικία ότι θα τον/την εγκαταλείψουν, προκειμένου να ωριμάσει, εξυπηρετώντας, φυσικά, τις προσωπικές τους ανάγκες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το παιδί θεωρούσε δεδομένο ότι και στο μέλλον θα κατέληγε μόνο του.

Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί η αγοραφοβία;

Η συμπεριφορά των οικείων προσώπων του/της αγοραφοβικού διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην πορεία της ασθένειας, διότι τα εν λόγω πρόσωπα δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά τον/την ασθενή, παρόλο που αποσκοπούν στο να τον/την βοηθήσουν. Όπως προαναφέρθηκε, ο/η αγοραφοβικός παρουσιάζει εξάρτηση από ένα άτομο του οικείου του/της περιβάλλοντος, έτσι ώστε να αποτολμά να απομακρυνθεί

προσωρινά από το σπίτι του. Ωστόσο, αν πάντοτε κάποιος/-α διατίθεται να τον/την συνοδεύει, η εν λόγω κατάσταση εξελίσσεται σε συνήθεια και είναι πολύ δύσκολο να αποθαρρυνθεί μετέπειτα. Από την άλλη πλευρά, όταν τα μέλη της οικογένειάς του/της τον/την προτρέπουν να μένει στο σπίτι εξαιτίας της ανησυχίας τους, εντείνουν την εξάρτησή του/της από αυτούς/-ές. Υπάρχουν, βέβαια, και οι περιπτώσεις στις οποίες η εν λόγω παρότρυνση δεν γίνεται βάσει αγνών προθέσεων, αλλά επειδή καθίσταται βολικό για όλη την οικογένεια να παραμένει ένα άτομο στο σπίτι όλη την μέρα.

Αν τα προσφιλή στον/στην ασθενή πρόσωπα δε συνειδητοποιήσουν πόσο κακό του/της κάνουν, τότε το πρόβλημα διαιωνίζεται (Μπουλουγούρης, 1992: 88 - 91). Γι' αυτό, το βασικότερο σκέλος της θεραπείας, προβλέπει να μάθει ο/η ασθενής να ζει μόνος/-η του/της.

2.6.3. Οι ειδικές φοβίες

Ο όρος «ειδικές φοβίες», ο οποίος αντικατέστησε τον προγενέστερο όρο «απλές φοβίες»²⁵, περιγράφει όλες εκείνες τις φοβικές αντιδράσεις από τις οποίες υποφέρει ένα άτομο εξαιτίας της παρουσίας ενός ειδικού αντικειμένου ή μιας ειδικής κατάστασης. Μάλιστα, είναι δυνατόν, ο παράλογος αυτός φόβος να προκληθεί επειδή το άτομο προβλέπει, μόνο, την παρουσία του φοβογόνου ερεθίσματος στο μέλλον.

Η φοβική αντίδραση του ατόμου εκδηλώνεται με τη μορφή έντονου άγχους, η οποία δύναται να ανέλθει στα όρια του πανικού. Το άτομο που υποφέρει από κάποια ειδική φοβία αναγνωρίζει μεν ότι ο φόβος του είναι παράλογος, ωστόσο δε μπορεί να τον ελέγξει. Φυσικό επακόλουθο είναι να αποφεύγει κάθε φοβογόνα, για εκείνο, κατάσταση, χωρίς, όμως, πάντοτε να το καταφέρνει. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να μην χρειαστεί ποτέ να ανεβούμε στον 3^ο όροφο μιας πολυκατοικίας, παρόλο που μπορεί να υποφέρουμε από υψοφοβία.

Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο, απλώς, υπομένει το φοβογόνο ερέθισμα βιώνοντας έντονα αισθήματα άγχους. Από την άλλη πλευρά, γίνεται κατανοητό ότι η παράλογη ανησυχία που διακατέχει το άτομο σε συνεχή βάση και η αέναη τάση του να αποφεύγει κάποιες καταστάσεις έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην καθημερινότητά του,

25. Κάποιοι/-ες ειδικοί χρησιμοποιούν και τους όρους «μονοσυμπτωματικές» ή «εστιακές» φοβίες για να προσδιορίσουν τις ειδικές φοβίες.

καθώς παρακωλύουν τις καθημερινές του δραστηριότητές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 178 - 179).

Οι ειδικές φοβίες δύνανται να παρουσιαστούν σε οποιαδήποτε ηλικία και να διαρκέσουν δεκαετίες, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ασθενών που υποφέρουν από αυτές πρόκειται για γυναίκες. Ο/Η ασθενής δε βιώνει γενικευμένο άγχος, αυτόματους πανικούς ή ψυχοφυσιολογικές μεταβολές όταν βρίσκεται σε κατάσταση ηρεμίας, αλλά σε κάποιες ειδικές φοβίες υποφέρει από ιδιαίτερα συμπτώματα.

Ας προχωρήσουμε, όμως, στην παρουσίαση των σημαντικότερων ειδικών φοβιών, οι οποίες εκτείνονται σε μία μεγάλη γκάμα ανάλογα με το φοβογόνο ερέθισμα από το οποίο προκαλούνται. Για να συντελεστεί η εν λόγω παρουσίαση, θα αξιοποιήσουμε την κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Gardner και Bell (2001: 162 - 177), η οποία κρίνουμε ότι θα διευκολύνει αρκετά τον/την αναγνώστη/-τρια. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι οι εν λόγω κατηγορίες δεν είναι απόλυτες, καθώς μία ειδική φοβία δύναται να φέρει κοινά χαρακτηριστικά με τις ειδικές φοβίες διαφορετικών κατηγοριών, με αποτέλεσμα να εντάσσεται σε περισσότερες από μία ομάδες.

2.6.3.1. Οι ειδικές φοβίες που σχετίζονται με δραστηριότητες ή εμπειρίες

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μία σειρά από φοβίες που προκαλούνται εξαιτίας διαφόρων καθημερινών δραστηριοτήτων και εμπειριών, όπως είναι το να διασχίσει κάποιος/-α το δρόμο (αγυροφοβία), να παντρευτεί (γαμετοφοβία), να φάει ή να καταπιεί (φαγοφοβία), να πετάξει με αεροπλάνο κ.ά.. Επίσης, στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσεται η φοβία για το θάνατο (θανατοφοβία) και η φοβία για το σκοτάδι (σκοτοφοβία). Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε κάποιες πληροφορίες για τη θανατοφοβία, τη φαγοφοβία και τη φοβία για την πτήση.

Η φαγοφοβία

Η φαγοφοβία είναι, επίσης, γνωστή ως φοβία της μάσησης ή του πνιγμού ή της κατάποσης και αποτελεί, συνήθως, σύμπτωμα γενικευμένου άγχους ή αγοραφοβίας. Είναι ιδιαίτερα καταστρεπτική, καθώς, ο φόβος του/της ασθενούς τον/την αναγκάζει να αποφεύγει τις διάφορες τροφές, με αποτέλεσμα να χάνει διαρκώς βάρος (Μπουλουγούρης, 1992: 110).

Η θανατοφοβία

Παρά τις γνώσεις που υπάρχουν σχετικά με το φόβο του θανάτου, η προέλευσή του δεν έχει ακόμα εξηγηθεί. Ο Freud τον χαρακτήριζε ως πρωταρχικό ένστικτο, ενώ οι παράγοντες που συμβάλλουν στο πώς θα αντιμετωπίσουμε τη συγκεκριμένη ιδέα αποτελούν η ψυχολογική ωριμότητα, οι τεχνικές που έχει αναπτύξει κάποιος/-α για να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του και ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως είναι οι θρησκευτικές του αντιλήψεις, η ηλικία του και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Αν προσεγγίσουμε με μια πιο επισταμένη ματιά τον εν λόγω φόβο, θα συνειδητοποιήσουμε ότι σε αυτόν παρεισφρύουν και κάποιοι άλλοι, δευτερεύοντες, όπως ο φόβος ότι το άτομο θα χάσει τη συναίσθηση, ότι θα αποχωριστεί τα αγαπημένα του πρόσωπα, ο φόβος για το άγνωστο, ο φόβος της τιμωρίας στη μετά θάνατο ζωή (π.χ. μήπως βρεθεί στην κόλαση), ο φόβο μήπως πάθουν κάτι τα αγαπημένα του πρόσωπα που θα βρίσκονται εν ζωή και ο φόβος ότι απέτυχε στην ζωή του και δεν έζησε αρκετά πράγματα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, είναι σαφές ότι αν το άτομο δεν καταφέρει να συμβιβαστεί με το φόβο του θανάτου, τον οποίο ούτως ή άλλως αντιμετωπίζει κάποια στιγμή καθένα/-μία από εμάς, τότε θα υποφέρει από μία επίπονη- για την ψυχική του υγεία- φοβία.

Εκτός από τους φόβους που προαναφέρθηκαν, ο φόβος της ατομικότητας κείται στον πυρήνα της γέννησης του φόβου του θανάτου. Μερικοί/-ές ασθενείς, μάλιστα, έχουν την παράλογη πεποίθηση ότι αν πεθάνουν με μία ομάδα ατόμων ή με την οικογένειά τους θα έχουν συντροφιά και στο θάνατο, ενώ αν πεθάνουν μόνοι/-ες τους δε θα έχουν κάποιο πρόσωπο για να βιώσουν μαζί αυτό το άγνωστο γεγονός. Κοινώς, ο εν λόγω φόβος συνδέεται άμεσα με το φόβο της μοναξιάς.

Από την άλλη πλευρά, οι άνθρωποι που είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί μπορεί να μην υποφέρουν από το φόβο της μοναξιάς, αλλά να τρέμουν στην ιδέα ότι το έργο τους θα μείνει ανολοκλήρωτο. Συχνά, τα άτομα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκφράζουν έντονα την επιθυμία να ξαναζήσουν τη ζωή τους, μήπως και καταφέρουν να εκπληρώσουν τους στόχους που δεν πρόλαβαν να επιτύχουν.

Πώς αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι την ιδέα του θανάτου;

Οι περισσότεροι άνθρωποι επιδιώκουν να συμβιβαστούν με την ιδέα του επικείμενου θανάτου τους, είτε επιτυχώς, είτε ανεπιτυχώς. Ορισμένοι/-ες επιδιώκουν να

εξασφαλίσουν «την αθανασία τους» παραδίδοντας κάποια δημιουργικά έργα που θα διατηρηθούν στο χρόνο. Για παράδειγμα, επιδίδονται στη συγγραφή βιβλίων ή στη σύνθεση μουσικής. Άλλα άτομα έχουν την πεποίθηση ότι κατακτούν την «αιώνια παρουσία» τους στον κόσμο μέσω της τεκνοποίησης, καθώς οι απόγονοί τους θα αποτελέσουν βιολογικά τη συνέχειά τους. Κάποιοι/-ες προσπαθούν να εξασφαλίσουν ότι η ανάμνησή τους θα παραμείνει και μετά το θάνατό τους, οργανώνοντας κάποια φωτογραφικά άλμπουμ, αυτοβιογραφίες και ημερολόγια, τα οποία θα κληροδοτήσουν στους/στις απογόνους τους.

Αρκετά συνηθισμένη τακτική είναι, επίσης, ο ενστερνισμός θρησκευτικών πεποιθήσεων που αναφέρονται στη μετά θάνατο ζωή, όπως και η προσέγγιση του ζητήματος υπό μία χιουμοριστική σκοπιά. Παράλληλα, άλλα άτομα προσπαθούν να μάθουν όσα το δυνατόν περισσότερα για το θάνατο μέσω της ανάγνωσης σχετικών βιβλίων, προκειμένου να πραγματευτούν το ζήτημα αποστασιοποιημένοι/-ες.

Υπάρχουν, βέβαια και ακραίοι τρόποι προσέγγισης της συγκεκριμένης ιδέας, όπως είναι η συνεχής προσπάθεια κάποιων ατόμων να ζουν στο έπακρο ή να επιδίδονται σε επικίνδυνα αθλήματα, έχοντας την πεποίθηση ότι με τους συγκεκριμένους τρόπους «νικούν» κάθε φορά το θάνατο. Ακόμα, και ο τζόγος λειτουργεί με τρόπο ανάλογο, καθώς παρέχει σε ορισμένα άτομα την ψευδαίσθηση ότι καθορίζουν τη μοίρα τους.

Στο άλλο άκρο, βρίσκονται κάποιοι άνθρωποι, οι οποίοι δεν παραδίδονται στην ιδέα του θανάτου κι επιλέγουν την εκούσια αυτοπεριθωριοποίηση, προκειμένου να λησμονηθούν και να μη τους θρηνήσει κάποιο προσφιλές τους πρόσωπο, όταν πεθάνουν. Άλλοι/-ες, πάλι, απλώς ζουν σε κατάσταση άρνησης και δεν παραδέχονται ότι κάποια στιγμή θα αποβιώσουν, όπως ορίζει η φυσική τάξη των πραγμάτων (Langner, 2002: 1 – 20).

Η φοβία της πτήσης

Περίπου το 10% των ανθρώπων, οι οποίοι αποφεύγουν να ταξιδεύουν με αεροπλάνο, υποφέρουν από τη φοβία της πτήσης. Ο φόβος δυσκολεύει, κυρίως, εκείνους/-ες, οι οποίοι/-ες αναγκάζονται να ταξιδεύουν συχνά με αεροπλάνα λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το 20% των ατόμων που ταξιδεύουν με αεροπλάνο βιώνουν έντονο άγχος, καταφεύγοντας σε

ηρεμιστικά ή αλκοόλ. Η φοβία της πτήσης είναι πιθανόν να εμφανίζεται και σε περιπτώσεις αγοραφοβικών ασθενών (Μπουλουγούρης, 1992: 110).

3.6.3.2. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα ζώα ή τα φυτά

Στην εν λόγω κατηγορία εντάσσεται μία πληθώρα ειδικών φοβιών, οι οποίες έχουν σαν κοινό παρανομαστή το γεγονός ότι το φοβογόνο ερέθισμα αποτελεί ένα ζώο ή ένα φυτό. Ο όρος «ζώο» αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο εύρος ζωντανών οργανισμών, από τα μικρόβια (μικροβιοφοβία), τα έντομα (εντομοφοβία, αραχνοφοβία κλπ.), τα ερπετά (οφιδιοφοβία) μέχρι τα πουλιά (ορνιθοφοβία), τα οικόσιτα (γατοφοβία) και τα άγρια ζώα (σελαχοφοβία, δηλαδή, η φοβία για τους καρχαρίες). Επίσης, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το φοβογόνο ερέθισμα δύναται να είναι ένα φυτό, καθώς υπάρχουν καταγεγραμμένες περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι/-ες υποφέρουν από δενδροφοβία, κοινώς φοβούνται τα δέντρα.

Οι άνθρωποι που υποφέρουν από τις εν λόγω φοβίες δε δύνανται να πλησιάσουν το ζώο ή το φυτό που τους προκαλεί τρόμο, ενώ έχουν συνείδηση της αιτίας που τους κάνει να αισθάνονται με το συγκεκριμένο τρόπο. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες ακραίες περιπτώσεις, στις οποίες οι ασθενείς αρνούνται να μεταβούν σε κάποιους χώρους, στους οποίους είναι πιθανόν να συναντήσουν το αντικείμενο του φόβου τους. Ένα σχετικό παράδειγμα παραδίδουν οι Gardner και Bell (2008: 165 – 167), για μία γυναίκα που υπέφερε από ορνιθοφοβία και απέφυγε, διαρκώς, τους ανοιχτούς χώρους με το φόβο ότι θα συναντούσε σε αυτούς περιστέρια.

2.6.3.3. Οι φοβίες που σχετίζονται με όρους, συναισθήματα ή αισθήσεις

Η παρούσα κατηγορία περιλαμβάνει μία ποικιλία ειδικών φοβιών, οι οποίες προκαλούνται εξαιτίας κάποιων όρων (π.χ. ανουπταφοβία, δηλαδή, μήπως το άτομο μείνει εργένης), κάποιων συναισθημάτων (λ.χ. ανγκροφοβία, δηλαδή η φοβία έναντι του συναισθήματος του θυμού) ή αισθήσεων (π.χ. ξηροφοβία, δηλαδή η φοβία για την αίσθηση της ξηρότητας). Στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται, επίσης, η ακροφοβία (η φοβία για τα ύψη), η κλειστοφοβία, η χειραπτοφοβία (η φοβία μήπως το άτομο αγγιχτεί) και μία πληθώρα άλλων φοβιών που προκαλούνται εξαιτίας παρόμοιων φοβογόνων ερεθισμάτων. Στην εν λόγω κατηγορία δύναται να ενταχθεί η θανατοφοβία

και η σκοτοφοβία²⁶. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένες περαιτέρω πληροφορίες για την ακροφοβία και την κλειστοφοβία.

Η ακροφοβία

Ο φόβος για το ύψος αποτελεί μία φυσιολογική αντίδραση του ατόμου όταν εμφανίζεται σε ελαφρά μορφή. Ωστόσο, οι ασθενείς που υποφέρουν από υψοφοβία ή αλλιώς «ακροφοβία» δε διανοούνται καν όταν βρίσκονται σε ένα ψηλό μέρος να κοιτάζουν από πάνω προς τα κάτω ή, και αντιστρόφως, από κάτω προς τα πάνω. Επιπλέον, δε μπορούν να ταξιδέψουν με αυτοκίνητο ή να περπατούν κοντά σε γκρεμό (Μπουλουγούρης, 1992: 110). Η υψοφοβία μπορεί να ενταχθεί, επίσης, και σε μία εναλλακτική κατηγορία που περιλαμβάνει τις φοβίες του φυσικού περιβάλλοντος (Gardner & Bell, 2008: 148).

Η κλειστοφοβία

Ο όρος «κλειστοφοβία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον παράλογο φόβο ενός ατόμου για τους περιορισμένους και κλειστούς χώρους, όπως είναι τα τούνελ και τα δωμάτια. Υπάρχουν παραδείγματα ασθενών που υποφέρουν από την εν λόγω φοβία λόγω κάποιας τραυματικής εμπειρίας που βίωσαν στην παιδική τους ηλικία, η οποία παρέμεινε καταπιεσμένη στο υποσυνείδητο τους. Λόγω χάρη, ένας ενήλικας μπορεί να είναι κλειστοφοβικός, επειδή η μητέρα του τον έκλεισε στο δωμάτιό του για τιμωρία, όταν ήταν παιδί²⁷ (Μπουλουγούρης, 1992: 110).

2.6.3.4. Οι φοβίες που σχετίζονται με αντικείμενα, χρώματα και ουσίες

Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται οι φοβίες για ορισμένα αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούμε σε καθημερινή βάση, όπως είναι οι υπολογιστές (κυβερνοφοβία), τα αυτοκίνητα (μοτοφοβία), το χαρτί (παπυροφοβία), κ.ά.. Επίσης, στην εν λόγω κατηγορία εντάσσονται οι φοβίες για τα χρώματα, όπως για το κόκκινο (πορφυροφοβία) και το κίτρινο (ξανθοφοβία), καθώς και ορισμένοι υπερβολικοί φόβοι

26. Η θανατοφοβία και η σκοτοφοβία εντάσσονται, επίσης, στην 1^η κατηγορία των ειδικών φοβιών, δηλαδή στις φοβίες που σχετίζονται με δραστηριότητες και εμπειρίες, οι οποίες παρουσιάζονται στις σσ. 45 – 48.

27. Ένα άλλο παράδειγμα γέννησης της κλειστοφοβίας λόγω κάποιας τραυματικής εμπειρίας αναφέρουν οι Gardner και Bell (2008: 43) παρουσιάζοντας την περίπτωση μιας ασθενούς, η οποία παθαίνει κρίσεις πανικού σε κλειστούς χώρους επειδή όταν ήταν παιδί οι φίλες της την τύλιζαν σε ένα χαλί, το οποίο έσπρωχναν στο δρόμο, για να διασκεδάσουν.

για διάφορες ουσίες, όπως για τα χημικά (χημοφοβία) και τα φάρμακα (φαρμακοφοβία).

2.6.3.5. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα φυσικά ή περιβαλλοντικά φαινόμενα

Φοβογόνα ερεθίσματα των διαφόρων φοβιών της συγκεκριμένης κατηγορίας αποτελούν τα στοιχεία της φύσης, όπως είναι η φωτιά (πυροφοβία), το τρεχούμενο νερό (ποτοφοβία), η θάλασσα (θαλασσοφοβία) κλπ., και τα φυσικά ή περιβαλλοντικά φαινόμενα, όπως είναι η νύχτα (νοκτιφοβία), οι πλημμύρες (αντλοφοβία) κλπ. (Gardner & Bell, 2008: 173 – 174).

Ο υπερβολικός φόβος για φυσικά φαινόμενα μπορεί να εξωθήσει το άτομο στο να παρακολουθεί σε καθημερινή βάση το μετεωρολογικό δελτίο ή και να διαφοροποιήσει αρκετά τη ζωή του καθιστώντας την πιο δύσκολη. Συγκεκριμένα, άτομα που υποφέρουν από την εν λόγω φοβία αποφεύγουν οποιαδήποτε μετακίνησή τους και περιορίζονται στο σπίτι τους, όταν κρίνουν ότι τα μετεωρολογικά φαινόμενα δεν είναι ευνοϊκά. Άλλοι/-ες, πάλι, ασθενείς μετακομίζουν σε περιοχές με ηλιοφάνεια, οι οποίες δεν πλήγονται συχνά από κακοκαιρίες. Ωστόσο, εκεί μπορούν να αναπτύξουν κάποιο φόβο για ένα άλλο φυσικό φαινόμενο, όπως για την ομίχλη (Μπουλονγούρης, 1992: 110).

2.6.3.6. Οι φοβίες που σχετίζονται με ανθρώπους ή επαγγέλματα

Στην παρούσα κατηγορία, εντάσσονται όλες εκείνες οι φοβίες, στις οποίες το φοβογόνο ερέθισμα συνιστά κάποιος άλλος άνθρωπος. Πιο αναλυτικά, το αίσθημα του παράλογου φόβου μπορεί να ανακύψει εξαιτίας κάποιου φυσιολογικού χαρακτηριστικού ενός άλλου προσώπου, όπως είναι η φαλάκρα (πελαδοφοβία), εξαιτίας άλλων γνωρισμάτων, όπως είναι η προέλευσή του από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (ξενοφοβία), ή του επαγγέλματός τους, όπως το να είναι οδοντίατρος (δενοφοβία).

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε συνοπτικά τη δενοφοβία.

Η δενοφοβία

Στην περίπτωση της δενοφοβίας ή της φοβίας του/της οδοντιάτρου είναι σύνθηες και οι γονείς του/της ασθενούς να υποφέρουν από τον ίδιο παράλογο φόβο. Η συχνότητα της εν λόγω διαταραχής είναι σημαντική, καθώς ταλανίζει περίπου το 5% του πληθυσμού, ενώ σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι/-ες ασθενείς

πρόκειται για άτομα με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (Μπουλουγούρης, 1992: 109 – 110).

2.6.3.7. Οι φοβίες που σχετίζονται με τα μέρη του σώματος, τις λειτουργίες και τις παθήσεις²⁸

Φοβογόνα ερεθίσματα στις εν λόγω φοβίες δύνανται να αποτελέσουν διάφορα μέρη του σώματος, συμπεριλαμβανομένου και του αίματος (αιμοφοβία), και διάφορες φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού, όπως είναι ο ύπνος (υπνοφοβία). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη ομάδα ασθενών εντάσσονται όλα τα άτομα που αισθάνονται υπερβολικό φόβο μήπως αρρωστήσουν γενικά (νοσοφοβία) ή από συγκεκριμένες παθήσεις, όπως είναι η καρδιοπάθεια (καρδιοφοβία). Τη συγκεκριμένη ομάδα ολοκληρώνουν οι φοβίες για τις ενέσεις (τρυπανοφοβία) και τον εμβολιασμό (βαξινοφοβία).

Στη συνέχεια, παραθέτουμε κάποιες περαιτέρω πληροφορίες για την αιμοφοβία, την νοσοφοβία, την τρυπανοφοβία και τη βαξινοφοβία.

Η αιμοφοβία

Σε μία πρώτη φάση, η φοβία του αίματος ή της παραμόρφωσης εκδηλώνεται με ταχυπαλμίες, όταν ο/η ασθενής έρθει σε άμεση επαφή με τη θέα του αίματος ή κάποιας σωματικής παραμόρφωσης²⁹. Μέσα σε αμελητέο χρονικό διάστημα, επέρχεται λιποθυμία, επειδή αποκαθίσταται η βραδυκαρδία και η αρτηριακή πίεση μειώνεται. Ενδιαφέρον είναι ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων έχει παρατηρηθεί ότι συγγενείς των ασθενών από το οικείο οικογενειακό τους περιβάλλον υποφέρουν, επίσης, από τη συγκεκριμένη φοβία. Συνεπώς, ο/η ασθενής είναι πιθανό να διαπαιδαγωγήθηκε από εκείνους/-ες να φοβάται το αίμα μέσω του μηχανισμού «μίμησης προτύπου»³⁰ (Μπουλουγούρης, 1992: 109).

28. Για τις εν λόγω ειδικές φοβίες αξιοποιείται στη ξένη βιβλιογραφία ο όρος «blood- injury-injection phobias», δηλαδή φοβίες για το Αίμα- την Ένεση- το Τραύμα (Win et al., 2003: 751).

29. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση να νιώσει ταχυπαλμία μόνο και με τη σκέψη του αίματος ή κάποιας σωματικής παραμόρφωσης.

30. Διεξοδική αναφορά για το μηχανισμό της «μίμησης προτύπου» ή της «μάθησης δι' αντιπροσώπου» συντελέστηκε στο 2^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.5. με τίτλο «Οι σύγχρονες απόψεις για τη γέννηση των φοβιών» στις σσ. 32 - 37.

Η νοσοφοβία

Η νοσοφοβία, η οποία είναι γνωστή και με τον όρο «υποχονδρίαση», προκαλείται εξαιτίας του υπερβολικού φόβου του ατόμου για τις ασθένειες ή για κάποια σωματικά συμπτώματα. Οι συγκεκριμένοι/-ες φοβικοί κάνουν συχνά παθολογικές εξετάσεις για να επιβεβαιώσουν ότι είναι υγιείς, νιώθοντας με τον τρόπο αυτό πρόσκαιρη ανακούφιση (Παλαιολόγου, 2001: 145).

Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι η νοσοφοβία είναι δυνατόν να αποτελεί, απλώς, σύμπτωμα της κατάθλιψης, κάποιας ψύχωσης ή της αγοραφοβίας. Η γέννησή της είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και σχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου. Στον πυρήνα του παράλογου φόβου για κάποια σωματικά ερεθίσματα, τα οποία ονομάζονται εσωδεκτικά, εντοπίζεται, συχνά, ο μηχανισμός της εξάρτησης.

Πιο αναλυτικά, το άτομο λόγω των σκέψεών του εκλύει «ψευδείς αντιδράσεις συναγερμού» με αποτέλεσμα να εκδηλώνει φόβο, άγχος, πανικό κι άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα για ορισμένα σωματικά ερεθίσματα. Με το μηχανισμό της εσωδεκτικής εξάρτησης³¹ ερμηνεύεται το πώς γεννιούνται και εγκαθίστανται οι φόβοι για ορισμένα φάρμακα, τα οποία εξαιτίας των ανεπιθύμητων παρενεργειών τους προκαλούν στον οργανισμό αντιδράσεις συναγερμού, πραγματικές στην αρχή, οι οποίες εν συνεχεία καταλήγουν σε ψευδείς. Γι' αυτό, κάποια άτομα μόνο στην ιδέα ενός φαρμάκου, όπως συμβαίνει στην περίπτωση ασθενών που είχαν υποβληθεί σε χημειοθεραπεία, παθαίνουν πανικό.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Ντέιβ που αναφέρουν οι Gardner και Bell (2008: 46 - 47), ενός υποχόνδριου, ο οποίος, ενώ ένιωθε μία απλή καούρα, νόμιζε ότι πέθαινε από καρδιακή προσβολή επειδή είχε πληροφορηθεί από την τηλεόραση ότι οι πόνοι στο στήθος συνεπάγονται θάνατο. Όσο περισσότερο ανησυχούσε, τόσο μεγαλύτερη δυσφορία ένιωθε, ιδρώνε και είχε τάσεις λιποθυμίας. Στο τέλος, κατέληξε στο νοσοκομείο όπου φυσικά οι γιατροί διέγνωσαν ότι ήταν απολύτως υγιής, όμως ο Ντέιβ έκτοτε ανησυχούσε για οποιοδήποτε σωματικό του ερέθισμα.

31. Ο εν λόγω ισχυρισμός αποδείχθηκε βάσει πειραμάτων σε σκυλιά. Συγκεκριμένα, κάθε φορά που ερεθιζόταν το παχύ έντερο ενός σκύλου, τού γινόταν ταυτόχρονα ηλεκτροσόκ, με αποτέλεσμα ο σκύλος να παρουσιάζει, από ένα σημείο κι έπειτα, συμπτώματα άγχους και φόβου κάθε φορά που αφόδευε. Ο σκύλος συνέδεσε εσωτερικά ερεθίσματα που έχουν σχέση με την ομαλή λειτουργία του οργανισμού με ψευδή σήματα συναγερμού.

Η τρουπανοφοβία και η βαξίνοφοβία

Η φοβία για τις βελόνες, η οποία συνεπάγεται τον υπερβολικό φόβο του ατόμου για τις βελόνες, τις σύριγγες, τις ενέσεις και για παρόμοια ιατρικά εργαλεία (Kettwich et al., 2007: 20), εκδηλώνεται με τρόπο παρεμφερή με εκείνο που εμφανίζεται η φοβία του αίματος. Δηλαδή, ο/η ασθενής όταν νιώσει το τρύπημα της βελόνας στο δέρμα του, δει τη βελόνα ή σκεφτεί ότι θα του/της κάνουν ένεση, αρχίζει να έχει ταχυπαλμία, εφίδρωση, τάση λιποθυμίας και, σε πολλές περιπτώσεις, καταλήγει να χάνει τις αισθήσεις του (Win et al., 2003: 751). Μάλιστα, σε παθολογικές περιπτώσεις διακυβεύεται ακόμα και η ζωή του/της εξαιτίας της υπερβολικής του/της αντίδρασης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, γίνεται φανερό ότι τα άτομα που εκδηλώνουν την εν λόγω φοβία, υποφέρουν όταν κάνουν εξετάσεις αίματος και εμβόλια, ή υποβάλλονται σε θεραπείες για κάποιες σωματικές ασθένειες που περιλαμβάνουν τη λήψη φαρμάκων σε ενέσιμη μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Οι παιδικοί φόβοι και φοβίες

3.1. Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών

Στο παρελθόν, η σημασία του φόβου και του άγχους στα παιδιά είχε υποτιμηθεί, με αποτέλεσμα η σχετική βιβλιογραφία να θεωρείτο ελλιπής αναφορικά με το ζήτημα των παιδικών φόβων και των παιδικών φοβιών. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες επιδημιολογικές έρευνες ανέδειξαν τις επιπτώσεις του φόβου και του άγχους στη ζωή των παιδιών, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη να αντιμετωπιστεί το ζήτημα με μεγαλύτερη σοβαρότητα.

Πράγματι, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συντελεστεί διάφορες έρευνες σχετικά με το φόβο των παιδιών και συγκεκριμένα με τη φύση των φοβογόνων ερεθισμάτων. Βάσει δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί από το 1989, οι ειδικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι πιο κοινοί φόβοι των παιδιών σε παγκόσμια κλίμακα αφορούν επικίνδυνες καταστάσεις ή κάποιο σωματικό τραυματισμό, όπως είναι ο φόβος εμπλοκής σε κάποιο αυτοκινητιστικό δυστύχημα, ο φόβος της πτώσης από μεγάλο ύψος, ο φόβος των διαρρηκτών, για το σεισμό, το θάνατο ή τους νεκρούς ανθρώπους, την αρρώστια και τα φίδια. Ωστόσο, οι εν λόγω φόβοι δεν παρουσιάζονται με την ίδια ένταση και συχνότητα σε κάθε ηλικία των ανήλικων ατόμων.

Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται, σύμφωνα με μία σύγχρονη θεωρία που έχει επικρατήσει στους κόλπους της Ψυχολογίας, στον «αναπτυξιακό χαρακτήρα» των φόβων (Muris, 2007: 5). Κοινώς, υποστηρίζεται ότι οι φυσιολογικοί φόβοι συνοδεύουν όλα τα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών- και των ενηλίκων αργότερα- και διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν φόβοι που παρουσιάζονται σε μικρές ηλικίες και εξαλείφονται με το πέρασμα του χρόνου, και άλλοι οι οποίοι οξύνονται καθώς το νεαρό άτομο πλησιάζει ή βιώνει την περίοδο της εφηβείας. Η πορεία που ακολουθούν οι εν λόγω φυσιολογικοί φόβοι και το άγχος των παιδιών, η οποία είναι γνωστή με τον όρο “the ontogenetic parade” («οντογενετική παρέλαση»), είναι προβλέψιμη σύμφωνα με τους/τις ειδικούς και διαμορφώνεται

ανάλογα με τις γνωστικές δεξιότητες που κατακτά το παιδί σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο.

Την εν λόγω υπόθεση επιβεβαίωσε για πρώτη φορά το 1976 μία έρευνα που διεξήχθη από τον Bauer, η οποία εστίασε στη συλλογή των επικρατέστερων φόβων των παιδιών ηλικίας 4 - 12 ετών. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ο φόβος για τα φαντάσματα και τα τέρατα απασχολούσε το 74% των παιδιών ηλικίας 4 - 6 ετών, το 53% των παιδιών ηλικίας 6 - 8 ετών και το 5% των παιδιών ηλικίας 10 - 12 ετών. Δηλαδή, όσο μεγάλωνε η ηλικία των ανήλικων ατόμων, τόσο απαιεφόταν ο συγκεκριμένος φόβος. Αντίθετα, η ίδια έρευνα απέδειξε ότι ο φόβος για τη σωματικό τραυματισμό και τους φυσικούς κινδύνους αυξανόταν καθώς το παιδί πλησίαζε στην εφηβεία. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος φόβος εντοπίστηκε στο 11% των παιδιών ηλικίας 4 - 6 ετών, στο 53% των παιδιών 6 - 8 ετών και στο 55% των παιδιών ηλικίας 10 - 12 ετών.

Όμως, η έρευνα του Bauer έδωσε μόνο το βάπτισμα του πυρός για να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σχετικά με τους αναπτυξιακούς φόβους, όπως αυτή που διεξήχθη το 2000 από τον Muris και τους συνεργάτες του. Συγκεκριμένα, η έρευνα επιβεβαίωσε τους ισχυρισμούς του Bauer αναφορικά με το φόβο για τα τέρατα και τους εφιάλτες με φανταστικά πλάσματα, καθώς απεδείχθη ότι ο εν λόγω φόβος ήταν μεν κοινός σε παιδιά ηλικίας 4 - 12 ετών, αλλά εξαλειφόταν, προοδευτικά, καθώς το παιδί όδευε προς την εφηβεία. Αντίθετα, η ανησυχία των παιδιών αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση οξυνόταν με το πέρασμα των ετών (Muris, 2007: 5 - 8).

Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία της «οντογενετικής παρέλασης», οι φυσιολογικοί φόβοι ταλανίζουν τον άνθρωπο από την πρώτη ημέρα της γέννησής του, όταν είναι ακόμα νεογέννητος. Πράγματι, έχει αποδειχθεί ότι τα νεογέννητα μωρά υποφέρουν από δύο φόβους: το φόβο της πτώσης και το φόβο των δυνατών θορύβων. Το γεγονός αυτό κρίνεται φυσιολογικό, αφού από την ασφάλεια της μήτρας, το παιδί μεταβαίνει σε ένα καινούριο, άγνωστο περιβάλλον. Σε ηλικία 9 μηνών περίπου, τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν τα γνωστά από τα άγνωστα πρόσωπα¹. Γι' αυτό, υποφέρουν από το φόβο για τους αγνώστους ανθρώπους και βιώνουν το άγχος του αποχωρισμού από τους γονείς ή τα προσφιλή τους πρόσωπα. Έπεται ο φόβος για τα

1. Ο Burjanek (2001: 54) παρομοιάζει το φόβο που επιδεικνύουν τα βρέφη για τους ξένους με τις ξενοφοβικές τάσεις που επιδεικνύουν οριμένοι/-ες για τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή για ανθρώπους με κάποια διαφορετικότητα συλλήβδην.

φανταστικά πλάσματα που ανακύπτει όταν το νήπιο αρχίσει να περπατά, επειδή τότε η φαντασία του είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη. Παράλληλα, σε εκείνη περίπου την περίοδο, το παιδί είναι πιθανό να αρχίσει να επιδειχνει φόβους κάποια συγκεκριμένα, απτά ερεθίσματα, όπως είναι τα ζώα και τα έντομα.

Προοδευτικά, όσο το παιδί αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο, τόσο περισσότερα ερεθίσματα λαμβάνει από αυτόν, κάποια από τα οποία δεν έχει την ευκαιρία να επεξεργαστεί διεξοδικά, με αποτέλεσμα να αποτυπώνονται στο μυαλό του οι εντυπώσεις τους ως φοβογόνες. Συγκεκριμένα, στη σχολική ηλικία κυριαρχούν οι φόβοι για τα φανταστικά πλάσματα και τα άυλα αντικείμενα, όπως για το σκοτάδι, ενώ από την ηλικία των 7 ετών ανακύπτουν φόβοι αναφορικά με το σχολείο, ανησυχίες για το θάνατο, τις φυσικές καταστροφές (λ.χ. για το σεισμό) και τους τραυματισμούς. Τα παιδιά ηλικίας 10 - 12 ετών αρχίζουν να έχουν κοινωνικές ανησυχίες, όπως είναι η ανησυχία τους μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων, οι οποίες συνεχίζονται και κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, στην οποία εκδηλώνουν, συνάμα, φόβους αποτυχίας και ανασφάλειες για περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. για την οικολογική καταστροφή) και για τα Α.Τ.Ι.Α.. (Παλαιολόγου, 2001: 146 - 147)².

Με την πάροδο των ετών, έρχονται, διαρκώς, στο προσκήνιο νέοι φόβοι που απασχολούν ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, οι οποίοι σχετίζονται με τη σχολική³ ή την ενδοοικογενειακή βία, το διαζύγιο, την κακοποίηση και την εγκατάλειψη. Ακόμα, η τηλεόραση εντείνει, πολλές φορές, τις ανησυχίες των παιδιών και των εφήβων για τις αρρώστιες και τις καταστροφές (Muris, 2007: 4). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία του ρόλου των γονέων, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν, ακόμα, και τους πιο ασήμαντους- φαινομενικά- φόβους.

3.2. Πώς δημιουργούνται οι φόβοι στα παιδιά;

Στην προηγούμενη ενότητα, συντελέστηκε μία διεξοδική προσέγγιση των αναπτυξιακών φόβων των παιδιών, οι οποίοι ανακύπτουν ανάλογα με την ηλικία και το

2. Οι ενήλικοι διακατέχονται από φόβους αυτοεξέλιξης στην καριέρα και στην οικογενειακή ζωή, από ανησυχίες για τις σχέσεις τους με έτερους ανθρώπους, ενώ μετά τα 40 εντείνεται ο φόβος τους για το θάνατο κι ο φόβος τους για το Θεό.

3. Με τον όρο σχολική βία, εννοούμε, κατ' ουσίαν, το γνωστό "bullying", δηλαδή «τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους» (Ανδρέου, 2008: 36).

αναπτυξιακό τους στάδιο. Ωστόσο, δεν έγινε σαφές το πώς δημιουργούνται οι φόβοι στα παιδιά, οι οποίοι είναι πιθανό να οφείλονται σε διαφορετικούς παράγοντες κάθε φορά, όχι μόνο από παιδί σε παιδί, αλλά και στο ίδιο το παιδί.

Επομένως, ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη γέννηση των παιδικών φόβων;

Γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά ζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο τους προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων. Ερεθίσματα, τα οποία, σε ένα πρώτο επίπεδο γίνονται αντιληπτά με έναν ορισμένο τρόπο- ανάλογα με την ηλικία του παιδιού- και εμπλουτίζονται, εν συνεχεία, με δόσεις φαντασίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κάποια αντικείμενα, ζώα ή καταστάσεις μπορούν να φαντάζουν για τα παιδιά τρομακτικά, γι' αυτό εξελίσσονται σε φοβογόνα. Για παράδειγμα, σε παιδιά ηλικίας 3 - 4 ετών, ο φόβος για τα σκυλιά είναι συνηθισμένος, δεν ισχύει το ίδιο, όμως, για παιδιά 12 ετών, καθώς δε μεγαλοποιούν τόσο με τη φαντασία τους τον κίνδυνο από την παρουσία του συγκεκριμένου ζώου.

Ο ρόλος της φαντασίας των παιδιών στη γέννηση των φόβων γίνεται εμφανής αν αναλογιστούμε την επίδραση των αστυνομικών ταινιών ή των ταινιών τρόμου στην ψυχολογία ενός παιδιού. Πιο αναλυτικά, είναι δυνατόν να προκληθεί φόβος σε ένα παιδί- σε σημείο να διαταραχθεί ακόμα και ο νυχτερινός του ύπνος- επειδή παρακολούθησε ένα αστυνομικό φιλμ στην τηλεόραση και ταραχτηκε. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, σε παιδιά ηλικίας 8 - 12 ετών, τα οποία δε μπορούν να επεξεργαστούν τις ταινίες με ψυχρή λογική και κυνικότητα, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται ψυχικά από τις εικόνες που βλέπουν (Eberlein, 1980: 46).

Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, διαπιστώνουμε ότι ένας παιδικός φόβος, ο οποίος μπορεί να εξελιχθεί ακόμα και σε φοβία, είναι πιθανόν να ανακύψει εξαιτίας κάποιας τραυματικής εμπειρίας του παιδιού. Λόγω χάρη, επανερχόμενοι/-ες στο παράδειγμα με το σκύλο, είναι πιθανό ένα 12χρονο παιδί να φοβάται τα εν λόγω ζώα επειδή είχε υποστεί κάποιο δάγκωμα κατά το παρελθόν, με αποτέλεσμα η εν λόγω ανάμνηση να του προκαλεί συναισθήματα φόβου και ανησυχίας.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι μια πολλή σημαντική αιτία για την πρόκληση φοβιών στα παιδιά είναι η διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν από τους γονείς. Με άλλα λόγια, είναι δυνατό ένα παιδί να φοβάται ένα αντικείμενο, επειδή και η μητέρα του το φοβάται. Η παράλογη αντίδραση της μητέρας ασκεί υποσυνείδητες επιρροές στο παιδί, με αποτέλεσμα να μεταδίδεται και σε αυτό ο φόβος για το αντικείμενο. Άλλωστε, δεν

μπορεί να δοθεί άλλη λογική εξήγηση στις περιπτώσεις που ένα παιδί φοβάται ό,τι και ένας/μία γονέας του, αφού δεν υπάρχει καμία απόδειξη, μέχρι τώρα, περί κληρονομικότητας των φοβιών, όπως και οποιονδήποτε άλλων ψυχολογικών καταστάσεων (Mc Bride, 1982: 26 – 27).

Από την άλλη πλευρά, η πρόκληση του συναισθήματος του φόβου στα παιδιά αποτελεί, δυστυχώς, συχνά και στη σύγχρονη εποχή, ένα μέσο για να επιβάλλει ο/η γονέας την πειθαρχία. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, στις οποίες οι γονείς προτιμούν τη μέθοδο της τρομοκρατίας για να επιβάλλουν τη θέλησή τους στα παιδιά τους. Μια απειλητική φράση του τύπου *«Χαμήλωσε την τηλεόραση, γιατί αλλιώς θα τις φας»*, απαιτεί από μία μητέρα ή έναν πατέρα λιγότερο χρόνο, απ' το να εξηγήσει στο παιδί του ότι θα ήθελε να χαμηλώσει την ένταση της τηλεόρασης, επειδή την/τον ενοχλεί. Δυστυχώς, οι περισσότεροι/-ες δεν έχουν ούτε την υπομονή, ούτε τη διάθεση να ηρεμήσουν τα παιδιά τους με παιδαγωγικές μεθόδους και βασίζουν τη σχέση μαζί τους στο αίσθημα του φόβου. Η βία δημιουργεί φόβο στο παιδί, καθώς αισθάνεται την αδυναμία του σαν κάτι αρνητικό μέσα σε έναν κόσμο στον οποίο οι ισχυροί/-ές επιβάλλονται με τη δύναμή τους (Eberlein, 1980: 10).

Επιπλέον, η διαπαιδαγώγηση παίζει καθοριστικό ρόλο και στο πώς πρέπει ένα παιδί να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Συγκεκριμένα, δεν είναι λίγες οι οικογένειες που θέλουν να αναθρέψουν παιδιά – υπερανθρώπους, τα οποία δε θα νιώθουν κανένα φόβο. Οι εν λόγω γονείς αντιμετωπίζουν το εν λόγω αίσθημα με προκατάληψη και, κατ' ουσίαν, τον ταυτίζουν με τη δειλία. Οι επιπτώσεις, όμως, της εν λόγω νοοτροπίας στο παιδί, είναι πολύ σοβαρές.

Καταρχάς, είναι πολύ πιθανό ένα παιδί να αρχίσει να αποφεύγει οποιαδήποτε κατάσταση τού προκαλεί φόβο, επειδή θεωρεί το γεγονός ότι φοβάται ως ένδειξη κατωτερότητας. Υπό αυτές τις συνθήκες, θα στερηθεί εμπειρίες που βιώνουν οι συνομήλικοί/-ες του και, συγκρίνοντας τον εαυτό του μαζί τους, θα αισθανθεί και πάλι κατώτερο, καθώς εκείνοι/-ες εμπλέκονται σε καταστάσεις που αυτό φοβάται. Με την πάροδο του χρόνου, όσο θα νιώθει κατώτερο τόσο πιο πολύ θα φοβάται, και όσο πιο πολύ θα φοβάται τόσο περισσότερο θα αυξάνεται το συναίσθημα της κατωτερότητάς του.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι ορθό να αντιμετωπίζουμε το αίσθημα του φόβου σαν κάτι υποτιμητικό, καθώς, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο

Κεφάλαιο⁴, αποτελεί ένα ζωτικό μηχανισμό του οργανισμού μας που μάς βοηθά να επιβιώσουμε. Όπως υπογραμμίζει ο Mc Bride, «είναι εγκληματικό να γελά κανείς με το φόβο του παιδιού». Με το να περιγελούμε τον κίνδυνο που φαντάζεται πως αντιμετωπίζει ένα παιδί, τού δημιουργούμε το αίσθημα της ανασφάλειας και της απελπισίας, αφού εκτός από το ότι το ίδιο δεν είναι σε θέση αναπτυξιακά να κατανοήσει το φόβο που βιώνει, δεν έχει και τη συμπαράσταση των ενηλίκων (Mc Bride, 1982: 13 - 18, 28).

Αν αποκατασταθεί η ασφάλεια στο περιβάλλον του κι εξαφανιστούν όλοι εκείνοι οι κίνδυνοι που τού προκαλούν το αίσθημα του φόβου, τότε το παιδί σταδιακά θα πάψει να φοβάται τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις που έτρεμε στο παρελθόν. Από την άλλη πλευρά, αν εξακολουθήσει να εκτίθεται για μεγάλο χρονικό διάστημα στο αντικείμενο που του προκαλεί φόβο, τότε θα προκληθεί στο υποσυνείδητό του ένα σύμπλεγμα φόβων, κοινώς, θα αρχίσει να υποφέρει από κάποια σχετική φοβία (Mc Bride, 1982: 23 - 24).

3.3. Οι φοβίες των παιδιών

Όπως έγινε κατανοητό σε προηγούμενη ενότητα⁵, υπάρχουν κάποιες κρίσιμες περίοδοι στην ζωή των παιδιών, κατά τη διάρκεια των οποίων είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο φόβο για κάποια συγκεκριμένα ερεθίσματα. Οι λεγόμενοι «αναπτυξιακοί φόβοι», σίγουρα, κάνουν κάθε παιδί να υποφέρει, όμως, υπάρχουν ανήλικα άτομα, τα οποία είναι σε δεινότερη θέση, καθώς οι φόβοι τους εξελίσσονται σε φοβίες. Σημαντικός παράγοντας για την εν λόγω αρνητική εξέλιξη αποτελεί η άγνοια ή η αδιαφορία των γονέων για τους φόβους των παιδιών τους (Eberlein, 1980: 17), με αποτέλεσμα να τα αφήνουν, ουσιαστικά, αβοήθητα, αφού ούτε εκείνα έχουν συνείδηση του τι πραγματικά τους συμβαίνει.

Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν υπονοούμε ότι οι αναπτυξιακοί φόβοι αποτελούν φοβίες ή απαραιτήτως θα εξελιχθούν σε φοβίες. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις έχει αποδειχθεί ότι οι παιδικό φόβοι για κάποιο αντικείμενο ή μία κατάσταση συνδέονται είτε με μία φοβία, είτε με μία αγχώδη διαταραχή. Για παράδειγμα, ο φόβος ενός παιδιού

4. Συγκεκριμένα, στο 1^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 1.1 με τίτλο «Τι είναι ο φόβος» στις σσ. 10 – 11.

5. Συγκεκριμένα, στην Ενότητα 3.1 του παρόντος Κεφαλαίου με τίτλο «Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών» στις σσ. 54 - 56.

για τις ασθένειες μπορεί να αντιπροσωπεύει τη φοβία του για τις ενέσεις ή για το αίμα (Muris, 2007: 1 - 3).

Μάλιστα, έρευνες που διεξήχθησαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι και το 2005 απέδειξαν ότι παιδιά και νέοι/-ες ηλικίας 5 - 18 ετών χωρίς ιστορικό ψυχικών νοσημάτων παρουσιάζουν, συχνά, συμπτώματα φοβίας και γενικευμένου άγχους. Το γενικευμένο άγχος, όπως και τα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας, σύμφωνα με μια έρευνα του Spence που διεξήχθη το 1997, απασχολούν, ιδίως, παιδιά ηλικίας 8 - 12 ετών (Muris, 2007: 5).

Πώς βιώνει ένα παιδί τη φοβία του;

Η καθημερινότητά ενός παιδιού με κάποια φοβία επηρεάζεται σημαντικά, χωρίς, όμως, τα ίδια τα παιδιά να αντιλαμβάνονται πλήρως το εν λόγω γεγονός. Συνάμα, ένα μικρό φοβικό κορίτσι ή αγόρι- εν αντιθέσει με τους/τις ενηλίκους- δε συνειδητοποιεί ότι ο φόβος του είναι παράλογος, παρόλο που υποφέρει τόσο ψυχικά, όσο και σωματικά.

Ψυχικά, βιώνει αισθήματα τρόμου ή, και σε πολλές περιπτώσεις, αγχώδεις διαταραχές, ενώ εκδηλώνει κι ένα πλήθος σωματικών συμπτωμάτων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι ένα φοβικό παιδί μπορεί να υποφέρει από αϋπνίες, πόνους στην κοιλιά και στο στομάχι, πονοκεφάλους και τάση για εμετό. Ακόμα, δύναται να παρουσιάσει διαταραχές στη διατροφή, στην ενούρηση, στον ύπνο, και τελικά διαταραχές στην ομιλία. Οι διαταραχές, βέβαια, ποικίλλουν ανάλογα με τη φοβία που αντιμετωπίζει το παιδί, όλες, όμως, καταλήγουν σε έναν παρόμοιο φαύλο κύκλο αν δεν αντιμετωπιστούν: φοβία εξαιτίας ενός ερεθίσματος - αποτυχία εξαιτίας της φοβίας - φόβος για την αποτυχία (Eberlein, 1980: 12 - 19).

Τα παιδιά και οι έφηβοι, συνήθως, επιδίδονται στο να αποφεύγουν την κατάσταση ή τα αντικείμενα που τους προκαλούν φόβο, οπότε το ζήτημα περιορίζεται σε αυτή την «αντιμετώπιση». Παρ' όλα αυτά, όταν η αποφυγή των καταστάσεων λάβει τέτοιες διαστάσεις ώστε να παραγκωνίζονται οι καθημερινές τους δραστηριότητες και να διαταράσσεται η κοινωνική τους λειτουργικότητα, κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση ενός/μιας ειδικού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 188).

Γενικά, η προσέγγιση των παιδικών φοβιών συνιστά ένα ζήτημα περίπλοκο ακόμα και για τους/τις ειδικούς, καθώς πρέπει να μεσολαβήσουν τουλάχιστον έξι μήνες από την έναρξη των συμπτωμάτων και τη διατήρηση αυτών στην ίδια ένταση, για να

καταλήξουν με βεβαιότητα στο αν πρόκειται για έναν παροδικό, αναπτυξιακό φόβο ή για μία φοβία (Craske, 2003: 4). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται, για ακόμα μία φορά, η σημασία του ρόλου των γονέων, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων προσφιλών ενήλικων προσώπων του περιβάλλοντος του παιδιού, καθώς, εκείνοι/-ες δύνανται να κατατοπίσουν τον/την ψυχοθεραπευτή/-τρια αναφορικά με τα συμπτώματά του φοβικού παιδιού και να το βοηθήσουν να τα αντιμετωπίσει σύμφωνα με τις υποδείξεις του/της ειδικού (Eberlein, 1980: 27).

3.4. Οι συνηθέστερες παιδικές φοβίες

Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να αναδειχθούν οι πιο συνήθεις φοβίες από τις οποίες υποφέρουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Όπως και στην περίπτωση των ενηλίκων, τα ανήλικα άτομα υποφέρουν από ειδικές και κοινωνικές φοβίες, ενώ στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αναφορές παιδιών που υποφέρουν από αγοραφοβία. Εν συνεχεία, παραθέτουμε κάποιες πληροφορίες για τις ειδικές και τις κοινωνικές φοβίες που ταλανίζουν τις παιδικές ψυχές αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα συμπτώματά τους, ενώ η ενότητα ολοκληρώνεται με τη σχολική φοβία, την οποία δεν εντάξαμε σε κάποια από τις προαναφερθείσες κατηγορίες, διότι μπορεί να οφείλεται είτε σε κάποιο ειδικό φόβο του παιδιού, είτε σε κάποια κοινωνική του ανησυχία.

3.4.1. Οι ειδικές φοβίες στα παιδιά

Όπως αναπτύχθηκε διεξοδικά σε προηγούμενη ενότητα⁶, οι ειδικές φοβίες αποτελούν τον παράλογο και υπερβολικό φόβο που προκαλείται στο άτομο εξαιτίας ενός συγκεκριμένου αντικειμένου ή μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Αυτός ο υπερβολικός φόβος εκδηλώνεται από τα ενήλικα άτομα με τη μορφή αγχώδους συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των παιδιών, όμως, το άγχος είναι δυνατό να εκδηλώνεται με κλάμα και νευρικότητα. Πηγή του άγχους των παιδιών με ειδικές φοβίες αποτελεί η σκέψη σχετικά με το τι μπορεί να τους συμβεί, όταν εκτεθούν στο φοβικό αντικείμενο ή στη φοβογόνο κατάσταση κάποια στιγμή στο μέλλον.

6. Συγκεκριμένα, στο 2^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 2.4 με τίτλο «Οι πιο συνήθεις φοβίες», στις σσ. 37 – 53.

Οι πιο συνηθισμένες ειδικές φοβίες από τις οποίες υποφέρουν τα παιδιά είναι η φοβία για τα ύψη, για το σκοτάδι και για τους κεραυνούς. Οι εν λόγω φοβίες, οι οποίες δεν οφείλονται σε κάποια τραυματική εμπειρία, παρουσιάζονται, συνήθως, πριν από την ηλικία των 7 ετών και συνεχίζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, αρκετά συνηθισμένοι είναι οι παράλογοι φόβοι για τους δυνατούς θορύβους, τα σκυλιά και για άλλα μικρά ζώα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 178 – 179).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται συνοπτικά, η φοβία για τους κεραυνούς και η φοβία για το σκοτάδι, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην ομαλή καθημερινότητα του παιδιού.

Η φοβία για τους κεραυνούς

Η φοβία για τους κεραυνούς εμφανίζεται, συνήθως, πριν από την ηλικία των 7 ετών και δεν προκύπτει κατόπιν κάποιας τραυματικής εμπειρίας. Τα περισσότερα παιδιά που υποφέρουν από τη συγκεκριμένη φοβία ανησυχούν, υπερβολικά, για το τι θα μπορούσαν να πάθουν αν έπεφταν κεραυνοί καθώς πήγαιναν στο σχολείο. Γι' αυτό, άλλωστε, εκδηλώνουν την ανησυχία τους με κλάμα και με την έντονη απροθυμία να μεταβούν στο σχολικό χώρο. Μία άλλη συνήθης συμπεριφορά, είναι να παρακολουθούν τα μετεωρολογικά δελτία, πολύ συχνά, ή να κοιτούν, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, τον ουρανό, προσπαθώντας να προβλέψουν αν θα υπάρξει σύντομα κακοκαιρία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 179).

Η φοβία για το σκοτάδι

Ο φόβος για το σκοτάδι αποτελεί το μεγαλύτερο, ίσως, φόβο που αντιμετωπίζει ένα παιδί. Μπορεί να φαντάζει παράλογος, ωστόσο, στην πραγματικότητα οφείλεται σε μία αρκετά λογική αιτία: στην αβεβαιότητα του παιδιού για το τι μπορεί να υπάρχει μέσα σε αυτό. Εφόσον το παιδί, όπως και κάθε ενήλικο άτομο, δε μπορεί να δει τι υπάρχει μέσα σε ένα σκοτεινό χώρο, φοβάται. Για ένα ευαίσθητο παιδί, αυτό το αίσθημα της αβεβαιότητας, εμπλουτίζεται, συχνά, και με δόσεις φαντασίας, με αποτέλεσμα να τρέμει το γεγονός ότι δεν δύναται να αντιμετωπίσει με τις μικρές του δυνάμεις, τις απειλές που φαντάζεται ότι υπάρχουν μέσα σε ένα σκοτεινό χώρο. Και σε καμία περίπτωση, δε είναι ορθό να υποτιμάμε τη φαντασία ενός παιδιού, καθώς για εκείνο τα αποκυήματα της φαντασίας του αποτελούν αληθινά όντα.

Κάποιοι/-ες ψυχολόγοι, επίσης, αναφέρουν ότι η φοβία για το σκοτάδι προκύπτει και από το συνδυασμό πολλών παραγόντων που προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού. Πιο αναλυτικά, μεγάλο ρόλο στην πρόκληση μιας τέτοιας φοβίας, παίζει αν το ανήλικο άτομο εξαρτάται υπερβολικά από τους γονείς του. Διότι, στην προκειμένη περίπτωση, αισθάνεται ασφαλές μόνο όταν βλέπει τη μαμά και τον μπαμπά, με αποτέλεσμα κάθε φορά που το αφήνουν μόνο του στο σκοτάδι, να αποχωρίζεται τα πρόσωπα που το κάνουν να νιώθει ασφάλεια.

Ακόμα, μια τραυματική εμπειρία του παιδιού που έλαβε χώρα σε ένα σκοτεινό δωμάτιο, μπορεί να καταστεί επαρκής αιτία για να αναπτυχθεί ο παράλογος αυτός φόβος. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά που έχουν υποχρεωθεί να κοιμηθούν σε ένα σκοτεινό δωμάτιο ως τιμωρία, παρουσιάζουν μια δυνατή φοβία για το σκοτάδι, από την οποία είναι πιθανό να μην μπορέσουν ποτέ να απαλλαχτούν.

Οι ειδήμονες συμβουλεύουν τους γονείς να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το υπερβολικό φόβο του παιδιού τους για το σκοτάδι και να αφήνουν στο δωμάτιο του αναμμένο ένα νυχτερινό φως, προκειμένου να του προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον. Με την πάροδο του χρόνου, όταν το παιδί αισθανθεί πιο άνετα, μπορούν να του εξηγήσουν κάποια περαιτέρω πράγματα για το σκοτάδι αναφορικά με τη φύση και τη χρησιμότητα του (Mc Bride, 1982: 24 – 25, 28 – 29).

3.4.2. Οι κοινωνικές φοβίες στα παιδιά και τους/τις εφήβους

Εκτός από τις ειδικές φοβίες, τα παιδιά και οι έφηβοι είναι δυνατόν να υποφέρουν και από τις λεγόμενες κοινωνικές φοβίες, χωρίς, μάλιστα, να αντιλαμβάνονται, το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται από αυτές. Οι κοινωνικές φοβίες εκδηλώνονται, συνήθως, στην εφηβεία και, σπάνια, μπορούν να διαγνωστούν με βεβαιότητα σε παιδιά μικρότερα από την ηλικία των 10 ετών. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει ότι τα συμπτώματά τους κάνουν για πρώτη φορά την εμφάνισή τους σε παιδιά ηλικίας 8 - 12 ετών, ώστε να εκδηλωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στα μετέπειτα χρόνια της εφηβείας (Craske, 2003: 4). Οι εν λόγω φοβίες κρίνονται ιδιαίτερα σοβαρές, καθώς εκδηλώνονται το ίδιο συχνά στα αγόρια και τα κορίτσια και αποτελούν την πιο συνήθη αγχώδη διαταραχή των ενηλίκων.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με κάποια κοινωνική φοβία εμφανίζουν μία ιδιαίτερη συμπεριφορά, η οποία δε συνάδει με τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, καθώς

έχουν, πολύ λίγους φίλους και είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες. Ακόμα, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και βιώνουν σε μόνιμη βάση το συναίσθημα της απόρριψης.

Όσον αφορά το σχολείο, τα συγκεκριμένα ανήλικα άτομα φοβούνται να διαβάσουν φωναχτά, να πάρουν το λόγο στην τάξη και να ζητήσουν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Γενικά, περιγράφονται ως άτομα μοναχικά και απομονωμένα από τους/τις υπόλοιπους συμμαθητές/-τριές τους. Επιπλέον, αποφεύγουν συστηματικά να συμμετέχουν σε σχολικές εκδρομές και σε ομαδικές εκδηλώσεις. Γι' αυτό, χρειάζονται αρκετή ενθάρρυνση για να παίρνουν μέρος στις εν λόγω περιστάσεις.

Παρόμοια συμπεριφορά εκδηλώνουν και στο σπίτι. Συγκεκριμένα, είναι πιθανό να αποφεύγουν να απαντούν στο τηλέφωνο και να αποσύρονται στο δωμάτιο τους όταν έρχονται επισκέπτες. Τις περισσότερες, μάλιστα, φορές, οι ίδιοι οι γονείς τα χαρακτηρίζουν ως άτομα συνεσταλμένα.

Γενικά, οι εν λόγω έφηβοι επιδιώκουν με τη συμπεριφορά τους να μένουν απαρατήρητοι/-ες, αλλά εν τέλει οδηγούνται στο αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς προκαλούν με το συγκεκριμένο τρόπο το ενδιαφέρον των άλλων. Ωστόσο, η κατάστασή τους επιδεινώνεται όσο βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 173 – 174).

3.4.3. Η φοβία για το σχολείο

Η σχολική φοβία ορίζεται ως η επίμονη άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο, αλλά και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονται σε αυτό (λ.χ. σε σχολικές γιορτές). Η εν λόγω φοβία μπορεί να ξεκινήσει είτε αιφνίδια, είτε σταδιακά. Δηλαδή, είναι πιθανό το παιδί να παρουσιάσει αλλαγές στην κοινωνική του λειτουργικότητα και ολόκληρες μέρες πριν να εκδηλώσει την άρνησή του να πάει στο σχολείο (Μπουλουγούρης, 1992: 112).

Η εν λόγω άρνηση οφείλεται στις σωματικές και ψυχικές διαταραχές που βασανίζουν το παιδί κάθε φορά που πρόκειται να μεταβεί στο εν λόγω χώρο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με σχολική φοβία υποφέρουν από διαταραχές στον ύπνο, ναυτία, πόνους στο στομάχι, στην κοιλιά και στο κεφάλι, άσθμα, ενούρηση, ενώ, αδυνατούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα και να συνάψουν σχέσεις με το/τη δάσκαλο/-α και τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Επιπλέον, πολλά παιδιά με σχολική

φοβία παρουσιάζουν κι επιθετικότητα, προκαλώντας προβλήματα πειθαρχίας (Eberlein, 1980: 29 – 32). Το παράδοξο είναι ότι τα προαναφερθέντα συμπτώματα εμφανίζονται το πρωί πριν πάει το παιδί στο σχολείο, κι εξαφανίζονται, ξαφνικά, τα Σαββατοκύριακα ή τις υπόλοιπες μέρες της εβδομάδας εφόσον οι γονείς του τού επιτρέψουν να παραμείνει σπίτι.

Συχνά, για να αποφύγουν οι μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη φοβία να πάνε στο σχολείο, επικαλούνται διάφορες δικαιολογίες, όπως ότι ο/η δάσκαλος/-α δεν είναι «καλός», ότι εισπράττουν την περιφρόνηση των συμμαθητών/-τριών τους ή ότι τα μαθήματα είναι βαρετά. Επίσης, παράδοξο είναι το γεγονός ότι ένα παιδί με σχολική φοβία μπορεί να είναι δειλό στο σχολείο, όμως, στο σπίτι του μπορεί να είναι ισχυρόγνωμον, πεισματάρικο και να παρουσιάζει μια εκ διαμέτρου αντίθετη συμπεριφορά.

Μα, είναι δυνατόν το σχολείο να αρρωσταίνει τα παιδιά;

Κι, όμως, είναι, αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε παιδί φέρει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και δεν είναι δυνατό να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα με τρόπο όμοιο με τα άλλα παιδιά. Το παιδί δεν αρνείται να πάει στο σχολείο άνευ λόγου, αλλά επειδή φοβάται. Φοβάται μήπως το επιπλήξει ο δάσκαλος, μήπως κάνει ορθογραφικά λάθη, φοβάται τους/τις συμμαθητές/-τριές του, την αποτυχία στα μαθήματα, αλλά και μήπως απογοητεύσει τις προσδοκίες των γονιών του. Κάποια παιδιά φοβούνται, μάλιστα, και το μέγεθος του σχολικού κτιρίου (Μπουλουγούρης, 1992: 112).

Ακόμα, κάποια παιδιά προβάλλουν τη συγκεκριμένη αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο εξαιτίας του άγχους τους για τα διαγωνίσματα. Το γεγονός ότι πρέπει να έχουν συγκεκριμένες επιδόσεις, δρα πιεστικά για ορισμένους/-ες μαθητές/-τριες. Μάλιστα, υπάρχουν και περιπτώσεις, στις οποίες το παιδί έχει μελετήσει επιμελώς στο σπίτι, όμως αδυνατεί να αποδώσει την ύλη που επεξεργάστηκε και έχει την αίσθηση ότι δε θυμάται τίποτα. Αν τύχει, συνάμα, ο/η δάσκαλος/-α και οι γονείς του να το επιπλήξουν ή οι επιδόσεις του συγκριθούν με τους βαθμούς των συμμαθητών/-τριών του, τότε γίνεται ακόμα πιο δειλό. Αντίθετα, αν ο/η μαθητής/-τρια απαλλαχθεί από τις προαναφερθείσες ανησυχίες, τότε αποδίδει καλύτερα λαμβάνοντας ευχαρίστηση από τη μαθησιακή διαδικασία (Eberlein, 1980: 18).

Ορισμένοι/-ες ψυχολόγοι/-ες θεωρούν, επίσης, ότι ο φόβος για το σχολείο συνδέεται με το άγχος του παιδιού μήπως πεθάνει κάποιος γονέας κατά τη διάρκεια που εκείνο απουσιάζει ή μήπως συμβεί κάτι στο ίδιο. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού έχουν καταγραφεί περιπτώσεις, στις οποίες η σχολική φοβία εκδηλώθηκε κατόπιν μιας αρρώστιας, του θανάτου ενός από τους δύο γονείς, ενός ατυχήματος ή άλλων καταστάσεων (π.χ. μετά την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή της ανάκυψης οικογενειακών προβλημάτων).

Επίσης, η ίδια η συμπεριφορά των γονιών, και ιδίως, της μητέρας μπορούν να αποτελέσουν καταλυτικό παράγοντα για την πρόκληση της συγκεκριμένης φοβίας. Πιο αναλυτικά, ο φόβος για τα άγνωστα πρόσωπα και το άγχος του αποχωρισμού, τα οποία κρίνονται φυσιολογικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι δυνατό να μονιμοποιηθούν σε ένα παιδί με μία υπερπροστατευτική μητέρα. Ένα παιδί που δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και είναι απόλυτα προσκολλημένο στη μαμά του, είναι αναμενόμενο ότι θα παρουσιάσει αρνητική διάθεση για το σχολείο, διότι το αντιλαμβάνεται ως απειλή για αυτόν τον ασφυκτικό δεσμό. Κοινώς, το παιδί αρνείται να πάει στο σχολείο επειδή αντιλαμβάνεται ότι θα απομακρυνθεί, προσωρινά, από τη μητέρα του.

Αυτή η μόνιμη άρνηση του παιδιού να λάβει μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, είναι βέβαιο ότι θα το οδηγήσει σταδιακά στη σχολική αποτυχία. Με την πάροδο του χρόνου, η αδυναμία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και το γονιών του εξαιτίας της φοβίας του, κάνουν το παιδί να χάσει την αυτοπεποίθησή του και να εισέλθει σε μία κατάσταση αδράνειας, από την οποία κρίνεται δύσκολο να ξεφύγει. Αυτό συμβαίνει διότι τα εν λόγω παιδιά φέρουν μια αρνητική εικόνα για αυτοπατελεσματικότητά τους, ενώ κατακλύζονται από αρνητικές σκέψεις του τύπου «ο δάσκαλος δε με συμπαθεί επειδή είμαι χαζό παιδί». Μέσα στο πλαίσιο αυτό, δε θέλουν να προσπαθήσουν ξανά λόγω του φόβου μήπως αποτύχουν, ενώ δεν προσδίδουν την παραμικρή αιτιακή σχέση ανάμεσα σε κάποια πράξη τους κι ένα θετικό αποτέλεσμα.

Η σχολική φοβία δε συνάδει με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κι εκδηλώνεται, κυρίως, στις μεταβατικές βαθμίδες, όταν λόγω χάρη ο/η μαθητής/-τρια μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Επιπλέον, το 11^ο - 12^ο έτος της ηλικίας του παιδιού είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την εμφάνιση της φοβίας (Μπουλουγούρης, 1992: 113).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι η σχολική φοβία δεν πρέπει να υποτιμάται από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σκασιαρχείο. Άλλωστε, ένα παιδί που κάνει σκασιαρχείο θέλει να ξεφύγει τόσο από το σχολείο, όσο και από την επίβλεψη των γονέων του, ενώ ένα παιδί με σχολική φοβία θέλει να μένει κοντά στους γονείς του.

Ωστόσο, πρέπει να διευκρινισθεί ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν, ενστικτωδώς, άγχος όταν πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο επειδή βρίσκονται σε ένα άγνωστο περιβάλλον ή παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή. Το εν λόγω γεγονός είναι αναμενόμενο και δε συνεπάγεται ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν σχολική φοβία. Διότι, όπως στην περίπτωση όλων των φοβιών, η ένταση του φόβου του παιδιού είναι τόσο υπερβολική που κρίνεται δυσανάλογη σε σχέση με την αγχογόνο κατάσταση που προκαλεί το συγκεκριμένο συναίσθημα (Μπουλουγούρης, 1992: 112 – 113).

3.5. Με ποιους τρόπους ο/η εκπαιδευτικός δύναται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους;

Κατόπιν μίας επισταμένης αναζήτησης στη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και σε ηλεκτρονικές πηγές επίσημων εκπαιδευτικών οργανισμών και ινστιτούτων ψυχικής υγείας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κάποιο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό αναφορικά με τους παιδικούς φόβους, το οποίο δύναται να αξιοποιηθεί αυτό καθεαυτό στη σχολική τάξη. Το εν λόγω γεγονός δε συνεπάγεται, βέβαια, ότι δεν υφίστανται ορισμένες σημαντικές τεχνικές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο/η δάσκαλος/-α στην τάξη για να επιχειρήσει το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Καταρχάς, η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας⁷, αποτελεί μία σημαντική τεχνική που προσφέρεται για την προσέγγιση ορισμένων ζητημάτων που ταλανίζουν συναισθηματικά τους/τις μαθητές/-τριές, όπως είναι οι παιδικοί φόβοι. Στην περίπτωση που ο/η δάσκαλος/-α θελήσει να αξιοποιήσει κάποια δημοφιλή παραμύθια για τον εν

7. Η εν λόγω τεχνική αξιοποιήθηκε και για την προσέγγιση των φόβων των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Περαιτέρω πληροφορίες για τη βιβλιοθεραπεία παρατίθενται διεξοδικά στο 4^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4.2 με τίτλο «Η βιβλιοθεραπεία», στις σσ. 84 – 92.

λόγω σκοπό, οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα του Ηλεκτρονικού Περιοδικού «Σερβιτόρος της Εύβοιας» (2009) δύνανται να του/της καταστούν ιδιαίτερα χρήσιμες.

Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους μέσα από τα παραμύθια», το οποίο διεξήχθη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Εύβοια. Οι ενδιαφερόμενοι/-ες μπορούν να εντοπίσουν τόσο τους τίτλους των δημοφιλών παραμυθιών που αξιοποιήθηκαν σε κάθε συμμετέχον σχολείο, όσο και τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν βάσει του περιεχομένου των κειμένων. Η θεματολογία των εν λόγω δραστηριοτήτων αναφέρεται, κατεξοχήν, στους παιδικούς φόβους, αλλά και σε περαιτέρω θέματα, όπως είναι η διαφορετικότητα.

Ανάμεσα στις προαναφερθείσες δραστηριότητες προτείνονται και κάποια παιχνίδια δραματοποίησης, η συμβολή των οποίων κρίνεται σημαντική στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία⁸ αποτελεί μία επισφαλής δίοδο, ώστε να εκφράσουν τα παιδιά κάποια καταπιεσμένα ή εγκλωβισμένα συναισθήματά τους, τα οποία δε δύνανται να προσδιορίσουν με κάποιον εναλλακτικό τρόπο (Κοντογιάννη, 2000: 52). Τέτοιου είδους συναισθήματα είναι και οι παιδικοί φόβοι, τους οποίους ένα παιδί- όπως, συμβαίνει και με αρκετά ενήλικα άτομα- δύσκολα μπορεί να αντιληφθεί και να εκφράσει.

Στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού δραματοποίησης, τα παιδιά ως μικροί/-ές «ηθοποιοί» συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους και με τη βοήθεια της φαντασίας τους προβάλλουν κάποιες μύχιες σκέψεις και συναισθήματα, τα οποία πιθανώς δεν έχουν αντιληφθεί. Φυσικό επακόλουθο είναι να συνειδητοποιήσουν εν τέλει τα συναισθήματα που εκφράζουν με ευχέρεια στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Κοντογιάννη, 2000: 52 – 53), προκειμένου να τα προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.

Μία άλλη σημαντική πηγή με δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν την έκφραση των συναισθημάτων φόβου των παιδιών, αποτελεί ο συλλογικός τόμος «Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και

8. Η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να συντελεστεί τόσο σε συνδυασμό με την Παιδική Λογοτεχνία, όσο και μέσω ανεξάρτητων δραστηριοτήτων.

μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁹» (Χατζηχρήστου, 2005). Πιο αναλυτικά, στο εν λόγω συλλογικό εγχειρίδιο προβλέπονται δημιουργικές δραστηριότητες που προτρέπουν τον/την μαθητή/-τρια να αναγνωρίσει το αίσθημα του φόβου (Χατζηχρήστου, Βαϊτση et al., 2005: 11, 37) και να προσεγγίσει τις κοινωνικές του/της ανησυχίες, όπως είναι η σκέψη μήπως απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου et al., 2005: 69 – 71). Επιπλέον, προτείνονται δραστηριότητες για την προσέγγιση της διαφορετικότητας, οι οποίες, αν αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι πίσω από την αρνητική του στάση για το διαφορετικό λανθάνει κάποιος σχετικός φόβος (Χατζηχρήστου, Γαβρίμης, 2005: 3 - 41).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί ότι οι όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες δε δύνανται να αξιοποιηθούν αυτούσιες για την προσέγγιση των παιδικών φόβων, αλλά μέσω της κατάλληλης προσαρμογής μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό υπόβαθρο για να υλοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός ένα ανάλογο εγχείρημα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παρουσιάσουμε κάποιες πληροφορίες για το εγχειρίδιο “Masters of disaster” (American Red Cross, 2001)¹⁰, το οποίο έχει δημιουργηθεί από εκπαιδευτικούς και προτείνεται για την προσέγγιση του φόβου των παιδιών αναφορικά με τις φυσικές καταστροφές. Στόχος του εν λόγω βιβλίου συνιστά η ορθή προετοιμασία των παιδιών ηλικίας 6 – 11 ετών έναντι διαφόρων καταστροφών (π.χ. σεισμός, τυφώνας κλπ.), δίνοντας έμφαση στην έκφραση και στην αντιμετώπιση του φόβου που νιώθουν εκ των προτέρων για τέτοιου είδους φαινόμενα. Περισσότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο παρατίθενται και ηλεκτρονικά (American Red Cross, 2009).

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω διαπιστώνουμε ότι θα ήταν παράλειψη να μην συμπεριλάβουμε στην παρούσα ενότητα κάποιες πληροφορίες αναφορικά με το πώς δύναται ο/η εκπαιδευτικός να προσεγγίσει ένα συνήθη παιδικό φόβο που αφορά το σχολείο. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τον εν λόγω φόβο¹¹ νιώθουν, συνήθως, ανασφάλεια όταν καλούνται να διεκπεραιώσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα στο πλαίσιο της τάξης. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο/η εκπαιδευτικός ενδείκνυται να αποφύγει

9. Αντίστοιχο εγχειρίδιο έχει εκδοθεί και για τους/τις μαθητές/-τριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

10. Επισημαίνεται ότι το εγχειρίδιο είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα και δεν έχει μεταφραστεί στην ελληνική.

11. Η παρουσίαση του φόβου για το σχολείο συντελέστηκε στο παρόν κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.4 με τίτλο «Οι συνηθέστερες παιδικές φοβίες» και συγκεκριμένα στις σσ. 64 – 67.

να προκαλέσει πρόσθετο άγχος στα συγκεκριμένα παιδιά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικαστική γνώση και όχι στο τελικό αποτέλεσμα της εκάστοτε μαθητικής ενέργειας.

Πιο αναλυτικά, αν ο/η δάσκαλος/-α αναθέσει κάποιο πρόβλημα στα Μαθηματικά, ενδείκνυται να επιμείνει να του/της εξηγήσουν οι μαθητές/-τριές του/της τον τρόπο με τον οποίο θα έχουν σκεφτεί και να μην αποδεχτεί την απλή ανακοίνωση του αποτελέσματος της πράξης. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ο/η δάσκαλος/-α οφείλει να εφαρμόζει πιστά την εν λόγω τακτική, διότι τα παιδιά που φέρουν φόβους για το σχολείο- λόγω της αρνητικής εικόνας που ενδεχομένως έχουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους- μονοπωλούν το ενδιαφέρον τους στο να μάθουν αν έχουν απαντήσει σωστά. Το εν λόγω γεγονός δε συνεπάγεται, ωστόσο, ότι λαμβάνουν την οποιαδήποτε ευχαρίστηση σε περίπτωση που δίνουν ορθές απαντήσεις. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εν λόγω τακτική θα βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά να αντιληφθούν τη σταδιακή πρόοδό τους, ενώ προς την κατεύθυνση αυτή δύναται να συμβάλλει και ο/η δάσκαλος/-α με σχόλια του τύπου «*Σήμερα, τα πήγες καλύτερα από χθες*» (Boekaerts, 2003: 5).

Επιπλέον, όπως προτείνει η Eberlein (1980: 31 – 32) μέσα από ένα παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί και διορθώνει τα λάθη των μαθητών/-τριών του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην ενίσχυση ή στην απαλοιφή των όποιων φόβων για το σχολείο. Πιο αναλυτικά, αν τα παιδιά γράψουν ορθογραφία και ο/η δάσκαλος/-α τους/τις ζητήσει να ανταλλάξουν τετράδια και να διορθώσουν τα λάθη των συμμαθητών/-τριών τους, τότε και θα εξαλείψει τα άγχη των παιδιών για τον ενδεχόμενο βαθμό και θα πετύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές/-τριες με τις καλύτερες επιδόσεις θα μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους/τις υπόλοιπους/-ες. Μάλιστα, είναι πολύ πιθανόν ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών να βελτιωθεί αισθητά, ενώ οι μαθητές/-τριες να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την ορθογραφία ή τα διαγωνίσματα σαν μία ευκαιρία να βελτιωθούν. Άλλωστε, απώτερος σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση κι όχι η διάκριση των παιδιών ανάλογα με το βαθμό τους.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των τεχνικών, με τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει με σύνεση ένα παιδί με φόβους για το σχολείο, αξίζει να αναφέρουμε τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς του/της προς την εν λόγω

κατεύθυνση. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος ένα φιλικό νεύμα ή ένα χαϊδεμα στον ώμο από την πλευρά του/της δασκάλου/-ας μπορεί να καθησυχάσει αρκετά ένα φοβισμένο παιδί. Επιπλέον, σε καμία περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να τονίζει το θέμα του περιορισμένου χρόνου, όταν ένα παιδί με φόβο για το σχολείο διεκπεραιώνει κάποια δραστηριότητα. Άλλωστε, στόχος είναι η μάθηση, μια διαδικασία επίπονη που απαιτεί αρκετό χρόνο (Eberlein, 1980: 33 - 34).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η παιδική λογοτεχνία και οι φόβοι των παιδιών: η τεχνική της βιβλιοθεραπείας

4.1. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των παιδιών

«Η Παιδική Λογοτεχνία περιλαμβάνει το σύνολο των καλλιτεχνικών έργων του λόγου, με τα οποία ψυχαγωγούνται τα παιδιά» (Βαλάση, 2001: 17) μέχρι την ηλικία των 15 ετών (Κοντολέων, 1988: 13)¹. Εκτός, όμως, από τον ψυχαγωγικό της χαρακτήρα, η λογοτεχνία για τα παιδιά, σαν γνήσια μορφή Τέχνης, έχει να προσφέρει στους/στις μικρούς/-ες αναγνώστες/-τριες μία γκάμα θετικών στοιχείων, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους.

Μέσα από το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο, κάθε παιδί ξεκινά ένα μοναδικό, για εκείνο φανταστικό ταξίδι στο παρελθόν, στο παρόν ή στο μέλλον. Συγκεκριμένα, τα ιστορικά μυθιστορήματα του προσφέρουν την ευκαιρία να παρακολουθήσει τη ζωή και τις εμπειρίες εκείνων που ζούσαν στο παρελθόν, ώστε να επανέλθει στη σύγχρονη πραγματικότητα με τη ρεαλιστική πεζογραφία και να προβεί σε προβλέψεις για τη ζωή στο μέλλον μέσα από τα κείμενα επιστημονικής φαντασίας (Norton et al., 2007: 2 - 3).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο/η αναγνώστης/-τρια μαθαίνει για νέα μέρη, γνωρίζει ανθρώπους κι έρχεται σε επαφή με εμπειρίες τις οποίες μάλλον δε θα είναι σε θέση ποτέ να βιώσει στην πραγματική του/της ζωή. Παράλληλα, γνωρίζει σημαντικά πνευματικά δημιουργήματα, φέρει κρίσεις για όσα διαβάσει, καλλιεργεί τη φαντασία του κι εμπλουτίζει τη γλωσσική του παρακαταθήκη, εισπράττοντας, συνάμα, την ικανοποίηση της διασκέδασης και της ψυχαγωγίας (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 38).

Υπό αυτές τις συνθήκες, η παιδική λογοτεχνία² συμβάλλει στη γλωσσική και στην νοητική ανάπτυξη των μικρών αναγνωστών/-τριών, αλλά και στην καλλιέργεια

1. Βέβαια, άλλοι/-ες κριτικοί επεκτείνουν το εν λόγω φάσμα εντάσσοντας στην Παιδική Λογοτεχνία και τα βιβλία και για ανήλικους/-ες μέχρι 18 ετών (Grenby, 2007: 277).

2. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι αναφερόμαστε μόνο στα ποιοτικά βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας, τα οποία συμβάλλουν, κατ' ουσίαν, στην ανάπτυξη του παιδιού. Ορισμένα κριτήρια για να χαρακτηριστεί ένα παιδικό βιβλίο ποιοτικό αποτελούν το να είναι επιμελημένο, απαλλαγμένο από σεξιστικά ή φυλετικά στερεότυπα, να εμπίπτει γενικά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, να μην υπεραπλουστεύει τα μηνύματα που θέλει να προβάλει κλπ. (Norton et al., 2007: 83, 84, 106).

της συναισθηματικής και της προσωπικής τους υπόστασης. Στην έρευνά μας, η οποία παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, η λογοτεχνία αξιοποιήθηκε για την προσέγγιση των παιδικών φόβων, κοινώς, βασιστήκαμε στην επίδραση της τέχνης του λόγου στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Παρόλα αυτά, στην παρούσα ενότητα θα παραθέσουμε πληροφορίες και για τη συμβολή της στους δύο άλλους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Αυτό γίνεται κατανοητό αν αναλογιστούμε ότι αναπτύσσοντας μία πλούσια γλωσσική παρακαταθήκη το παιδί καθίσταται ικανό να εκφράσει με ευχέρεια τον ψυχισμό του, ενώ χάρη στην κατάκτηση των γνωστικών του δεξιοτήτων δύναται να προσεγγίσει με κριτική ματιά τα συναισθήματά του, ώστε να μεταβεί σταδιακά στην αυτογνωσία.

4.1.1. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

Η ανάπτυξη των γλωσσικών δομών του παιδιού ξεκινά από την πρώτη μέρα της γέννησής του ώσπου να φτάσει σε ηλικία 6 ετών να κατακτήσει γλωσσικά τις μορφολογικές και συντακτικές δομές της μητρικής του γλώσσας (Μήτσης, 2004: 65), οι οποίες στο εξής θα εμπλουτίζονται διαρκώς. Μπορεί όλα τα παιδιά να περνούν από τα ίδια γλωσσικά αναπτυξιακά στάδια³, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποίηση στο ρυθμό και στο βαθμό κατάκτησης των διαφόρων στοιχείων της γλώσσας (Καρπόζηλου, 1994: 47).

3. Τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης συμπίπτουν με τα στάδια της ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και η μετάβαση από το προηγούμενο στάδιο στο επόμενο συντελείται εφόσον το παιδί έχει κατακτήσει το πρώτο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Το πρωταρχικό στάδιο, το οποίο ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται στο πρώτο έτος της ζωής του, ονομάζεται «προομιλητικό» ή «στάδιο της φωνολογικής ανάπτυξης». Κατά τη διάρκεια του εν λόγω σταδίου, το παιδί μεταβαίνει από τη φάση της παραγωγής άναρθρων κραυγών στη συστηματική παραγωγή ήχων που συμπίπτουν με τους ήχους του περιβάλλοντός του κι έχουν κάποια σημασία για το ίδιο.

Ουσιαστικά, στο πρώτο έτος της ηλικίας του, το παιδί αρχίζει να μιλάει και μεταβαίνει στο «στάδιο της μιας λέξης» ή στο «ολοφραστικό στάδιο». Το παιδί παράγει μεμονωμένες λέξεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ολόκληρες προτάσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να εκφράζει τη λέξη «μαμά» και να εννοεί «η μαμά κάνει φαγητό» ή «χαίρομαι που είμαι με τη μαμά».

Σε ηλικία δύο ετών, το παιδί βιώνει το «στάδιο των προτάσεων με δύο λέξεις» ή «το στάδιο του τηλεγραφικού λόγου», κατά το οποίο σχηματίζει προτάσεις, χρησιμοποιώντας δύο λέξεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνδυασμοί των λέξεων δεν είναι τυχαίοι. Στο εξής και μέχρι την ηλικία των 3 ετών οι προτάσεις του παιδιού διευρύνονται, καθώς περιλαμβάνουν τρεις λέξεις. Και στην προκειμένη περίπτωση η επιλογή και η θέση των λέξεων δεν είναι τυχαία. Στο τέλος αυτού του σταδίου το παιδί αποκτά λεξιλόγιο περίπου εννιάκοσίων λέξεων.

Εν τέλει, από την ηλικία των 3 μέχρι 6 ετών, το παιδί βρίσκεται στο «στάδιο της πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης», κατά το οποίο κατακτά γλωσσικά τις μορφολογικές και συντακτικές δομές της μητρικής του γλώσσας, ενώ προσεγγίζει αισθητά και τείνει να ταυτίζεται με τη γλώσσα των ενηλίκων του περιβάλλοντός του. Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν μέχρι και έξι χιλιάδες λέξεις (Μήτσης, 2004: 69 – 77).

Υπό αυτές τις συνθήκες, η επαφή τους με τη λογοτεχνία ήδη από την προσχολική ηλικία θα διευκολύνει αρκετά την κατάκτηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Με ποιο τρόπο η παιδική λογοτεχνία δύναται να συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού;

Είναι αυτονόητο ότι όσο πιο πλούσιο καθίσταται το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, τόσο περισσότερο αυξάνεται ο ρυθμός και ο βαθμός στον οποίο θα κατακτήσει τις διάφορες γλωσσικές δομές. Ωστόσο, για να μπορέσει το παιδί να συνεννοηθεί με τους/τις πλησίον του σε καθημερινή βάση, μπορεί να χρησιμοποιήσει, απλώς, ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα η εκφραστική του ικανότητα να μην εξασκείται σημαντικά. Επομένως, εκτός από την παρουσία των φυσικών ομιλητών/-τριών και των διαφόρων γραπτών ερεθισμάτων με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί στην καθημερινή του ζωή, το γλωσσικό του περιβάλλον δύναται να εμπλουτιστεί με ποιοτικά γλωσσικά ερεθίσματα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (Καρπόζηλου, 1994: 47 - 48), τα οποία προσφέρουν στους/στις μικρού/-ες αναγνώστες/-τριες ένα ευρύ αριθμό λέξεων, καλύτερες συντακτικά φράσεις από αυτές που, συνήθως, χρησιμοποιούν (Gremminger, 1979: 10 - 11), και γλωσσικές βάσεις δεδομένων, από τις οποίες το παιδί προσλαμβάνει και γενικεύει κανόνες για τη γλώσσα (Καρπόζηλου, 1994: 55).

Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν, απαραίτητως, να διαβάζουν, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τα δημιουργήματα της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς, υπάρχουν εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία, στα οποία εξοικειώνονται με τη γραφή των λέξεων, κοιτώντας, παράλληλα, τις εικόνες που τις συνοδεύουν (High et al., 1999: 2) ή διασκεδάζουν με παιχνίδια λέξεων που προφέρονται με ένα διασκεδαστικό ρυθμό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, και τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας δύνανται να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους απόθεμα.

Μπορεί να μην γίνεται αμέσως αντιληπτό, αλλά οι λέξεις, με τις οποίες έρχεται σε επαφή το παιδί μέσω ενός λογοτεχνικού βιβλίου, αποθηκεύονται στη μνήμη του, με αποτέλεσμα να καθίσταται ικανό να τις αναγνωρίσει την επόμενη φορά που θα τις συναντήσει ή και να τις χρησιμοποιήσει. Κατ' επέκταση, καλλιεργείται και η δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Για παράδειγμα, είναι πιθανόν ένα παιδί να μην εκφράζει τα συναισθήματά του επειδή δε διαθέτει την κατάλληλη λεξιλογική παρακαταθήκη. Επομένως, μέσω της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων δύναται να αναγνωρίσει προσωπικά του συναισθήματα στα πρόσωπα των ηρώων και να εξοπλιστεί λεξιλογικά, ώστε να εκφράσει γλωσσικά και τις δικές του ιδέες.

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω διαπιστώνουμε ότι το παιδί δύναται να αναπτύξει τον προφορικό λόγο συζητώντας για τις ιστορίες που διάβασε και να εξασκήσει την έκφρασή του στο γραπτό λόγο μέσω αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Μάλιστα, έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά, τα οποία «διαβάζουν»⁴ με τους γονείς τους λογοτεχνικά βιβλία από μικρή ηλικία διευκολύνονται στη διαδικασία κατάκτησης των δεξιοτήτων της πρώτης ανάγνωσης και γραφής κατά τη σχολική ηλικία (Lysaker, 2006: 34 – 35), ενώ έχουν και καλύτερες σχολικές επιδόσεις επειδή είχαν τη ευκαιρία να αναπτύσσουν, συχνά, διάλογο αναφορικά με την ιστορία που διάβασαν κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ανάγνωσης (Allen, 1995: 40). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι από ένα σημείο κι, έπειτα, το παιδί αποκτά εσωτερικά κίνητρα ώστε να μιλήσει για την ιστορία που διαβάζει, καθώς λαμβάνει μεγάλη ευχαρίστηση από το διάλογο που αναπτύσσεται (Allen, 1995: 43), ενώ παρουσιάζει μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια στο να δημιουργήσει δικές του ιστορίες.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι χάρη σε παιγνιώδεις δραστηριότητες δραματοποίησης που μπορούν να ανακύψουν με έναυσμα την ιστορία, τα παιδιά δύναται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, οι μικροί/-ες αναγνώστες/-τριες είναι και καλύτεροι/-ες ακροατές/-τριες επειδή έχουν μάθει να ακούν ιστορίες με ηρεμία και προσοχή (Allen 1995: 41).

Βάσει των προαναφερθέντων γίνεται κατανοητή η πολυσήμαντη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία εξελίσσεται μέσα από την ευχαρίστηση που προσφέρει η ανάγνωση. Η εν λόγω ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων συνεπάγεται με τη σειρά της για το παιδί τη βελτίωση της σκέψης του, την καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς για την ομιλία και το δημιουργικό γράψιμο, καθώς και την αναβάθμιση των ικανοτήτων του να εξερευνήσει και να συνδιαλεχθεί με το οικείο περιβάλλον του (Spink, 1990: 63 – 65).

4. Κοινώς, οι γονείς τους διαβάζουν το παιδικό βιβλίο κι εκείνα παρατηρούν τις εικόνες.

4.1.2. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών

Όπως συμβαίνει με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, έτσι και η νοητική τους εξέλιξη περνά από ορισμένα στάδια⁵, στη διάρκεια των οποίων το ανήλικο άτομο κατακτά όλο και περισσότερες γνωστικές ικανότητες. Σύμφωνα με τους κονστρουκτιβιστές, από βιολογικής άποψης ένα παιδί δε δύναται να μεταβεί στο επόμενο στάδιο χωρίς να έχει κατακτήσει το προηγούμενο, ενώ η εν λόγω μετάβαση συντελείται σε προκαθορισμένες ηλικιακές περιόδους. Όμως, το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική του ανάπτυξη, εφόσον τού προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα για να κατακτήσει τις διάφορες γνωστικές δεξιότητες το συντομότερο δυνατό και στο μέγιστο βαθμό (Cole & Cole, 2002: 81 – 83).

Πώς, όμως, τα λογοτεχνικά βιβλία μπορούν να συμβάλλουν στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου;

Γενικά, η ανάγνωση ωθεί τον/την αναγνώστη/-τρια στην κριτική παρατήρηση των γεγονότων που εξελίσσονται στην ιστορία, στην απόκτηση νέων γνώσεων, στην επέκταση της εμπειρίας στο χώρο και στο χρόνο και στην προσέγγιση του τρόπου σκέψης άλλων προσώπων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το άτομο επιδίδεται σε μία έντονη διανοητική δραστηριότητα που ενθαρρύνει την καλλιέργεια της στοχαστικής σκέψης (Spink, 1990: 61 – 63).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς δύνανται να καθοδηγήσουν τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα, ώστε να εξασκήσουν τα παιδιά κάποιες σημαντικές νοητικές ικανότητες, όπως είναι η παρατηρητικότητα. Οι πλούσιες εικόνες που προσφέρουν τα ποιοτικά εικονογραφημένα βιβλία προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού, με αποτέλεσμα να τις παρατηρεί επισταμένως είτε για λόγους αισθητικής απόλαυσης, είτε

5. Σύμφωνα με τον J. Piaget (Cole & Cole, 2002: 284), τα παιδιά περνούν από τέσσερα βασικά στάδια ανάπτυξης, τα οποία εκτείνονται χρονικά από τη γέννησή τους μέχρι την ηλικία των 18 – 19 ετών. Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο της αισθητηριοκινητικής νόησης, το βρέφος βασίζεται, κυρίως, στις αισθήσεις του και εκτελεί κάποιες απλές κινήσεις. Από την ηλικία των 2 μέχρι των 6 ετών, το νήπιο βιώνει το στάδιο της προ - ενεργητικής νόησης, κατά το οποίο χρησιμοποιεί σύμβολα, λέξεις και χειρονομίες, συγχέει τις αιτιώδεις σχέσεις και εμμένει στο φαίνεσθαι των πραγμάτων. Από την ηλικία των 6 μέχρι 12 ετών, το παιδί βρίσκεται το στάδιο της ενεργητικής νόησης, στο οποίο αναπτύσσει διάφορες ικανότητες, όπως το να συνδυάζει, να ξεχωρίζει, να κατατάσσει και να μετασχηματίζει αντικείμενα και πράξεις, αρκεί να έχει άμεση επαφή μαζί τους. Τέλος, έπεται των στάδιο της τυπικής νόησης, κατά το οποίο οι έφηβοι/-ες δύνανται να προσεγγίσουν πολυσήμαντα τις διάφορες καταστάσεις, ενδιαφέρονται για τις αφηρημένες έννοιες, καθώς και για τη διαδικασία της νόησης.

για να διεκπεραιώσει κάποια δραστηριότητα που τού έχει ανατεθεί (Norton et al., 2007: 12).

Κατ' επέκταση, η κριτική παρατήρηση κάποιων στοιχείων της ιστορίας συντελείται, επίσης, μέσω δραστηριοτήτων σύγκρισης και ταξινόμησης, οι οποίες συμβάλλουν, εξίσου, στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών του παιδιού. Παραδείγματος χάρη, τα παιδιά δύνανται να κληθούν να παρατηρήσουν προσεκτικά και να συγκρίνουν κάποια στοιχεία της ιστορίας (Barton, 2001: 70), τον τρόπο προσέγγισης ενός κοινού θέματος σε διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα ή τις διαφοροποιήσεις ενός μύθου μέσα στις διάφορες παραλλαγές του (Καρπόζηλου, 1994: 61 – 63). Όσον αφορά τις δραστηριότητες ταξινόμησης, εκείνες προβλέπουν την κατηγοριοποίηση ορισμένων στοιχείων της ιστορίας από το παιδί βάσει κάποιων προκαθορισμένων κριτηρίων. Η παρουσία των εν λόγω κριτηρίων συνεπάγεται ότι το παιδί θα πρέπει να εντοπίζει κάποια συνάφεια ανάμεσα στις προς ομαδοποίηση έννοιες, πριν διεκπεραιώσει την ταξινόμησή τους (Norton et al., 2007: 18).

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, διαπιστώνουμε ότι και οι δραστηριότητες οργάνωσης βοηθούν το/τη μικρό/-ή αναγνώστη/-τρια να εξασκήσει τις γνωστικές του δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το παιδί μπορεί να κληθεί να τοποθετήσει κάποια γεγονότα βάσει της αρχής αιτία - αιτιατό ή να τα κατατάξει σε χρονολογική σειρά. Μάλιστα, η ανάδειξη της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων θα το βοηθήσει να προσεγγίσει μία αρκετά δυσνόητη- για εκείνο- έννοια, το χρόνο (Καρπόζηλου, 1994: 64 – 65). Για την εν λόγω διεργασία, σημαντική αρωγή για τους/τις αναγνώστες/-τριες αποτελεί η επαναληπτική προσέγγιση της ιστορίας ή η δραματοποίηση αυτής (Norton et al., 2007: 19).

Επιπλέον, και η περίληψη συνιστά μία δραστηριότητα που βοηθά το παιδί να αναπτύξει διάφορες γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η κριτική του ικανότητα. Μέσω δραστηριοτήτων σύμπτυξης, τα παιδιά καλούνται να διακρίνουν από το σύνολο της ιστορίας ορισμένα στοιχεία ανάλογα με κάποια προδιαγεγραμμένα κριτήρια. Λόγου χάρη, μπορούν να ξεχωρίσουν τα σημεία της ιστορίας που τους προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση ή που τους φάνηκαν αστεία. Συνάμα, οι μικρού/-ές αναγνώστες/-τριες εξασκούν την κριτική τους ικανότητα αξιολογώντας το περιεχόμενο ή τη μορφή του κειμένου (Καρπόζηλου, 1994: 65 – 67) και διαμορφώνοντας την προσωπική τους άποψη για τις πράξεις των προσώπων της ιστορίας (Gremminger, 1979: 11). Άλλωστε, η καλλιέργεια της ικανότητας κρίσεως στα παιδιά κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να μη δέχονται παθητικά οποιοδήποτε μήνυμα λαμβάνουν στην καθημερινή τους ζωή.

Μία εξίσου διασκεδαστική δραστηριότητα, η οποία απαιτεί από τα παιδιά την ενεργοποίηση των διανοητικών τους λειτουργιών, είναι η συμπλήρωση των αναγνωστικών κενών της ιστορίας μέσα από τεκμηριωμένες εικασίες ή η διατύπωση προβλέψεων αναφορικά την εξέλιξη της πλοκής (Barton, 2001: 71). Γενικά, οι υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου αναγκάζουν τα παιδιά να ανατρέξουν σε προηγούμενες σελίδες ή εικόνες για να εκφέρουν ορθές κρίσεις βάσει των ενδείξεων. Παράλληλα, καλλιεργείται η δημιουργική τους σκέψη⁶, μία καθαρά νοητική διεργασία, καθώς για να επεξεργαστούν τα λογοτεχνικά έργα πρέπει να προβούν στις δικές τους ερμηνείες (Κούσουλας, 2001: 22 - 23).

Επομένως, με τη βοήθεια της λογοτεχνίας ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριές του να εξασκήσουν τις διανοητικές τους λειτουργίες μέσω της ενεργητικής τους ενασχόλησης με το κείμενο. Άλλωστε, ο άνθρωπος με κριτική σκέψη γνωρίζει εκ βάθρων τον κόσμο που τον περιβάλλει, αποκτά αυτογνωσία, ενώ δεν εμμένει στην επιφανειακή προσέγγιση των πραγμάτων (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 38 - 39).

4.1.3. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών

Η διάπλαση του χαρακτήρα μας και η ανάπτυξη των κοινωνικών μας δεξιοτήτων αποτελεί μία κοπιάδη διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη στιγμή της γέννησής μας και εντείνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής μας ηλικίας⁷. Ο εν λόγω αγώνας δεν είναι άσκοπος, καθώς το παιδί ή ο/η έφηβος επιδιώκει υποσυνείδητα να κατανοήσει τον ψυχισμό του, να αποκατασταθεί ως συναισθηματική οντότητα, να αποκτήσει αυτοσεβασμό και να κατακτήσει μετέπειτα ως ενήλικος/-η την αυτογνωσία.

6. Η δημιουργική σκέψη αποτελεί ένα δύσκολο όρο όσον αφορά την ερμηνεία του. Κάποιοι/-ες τον χρησιμοποιούν για να αναφερθούν στη σκέψη που οδηγεί σε δημιουργικά προϊόντα, άλλοι/-ες θεωρούν ότι παραπέμπει στον ιδιαίτερο τρόπο επίλυσης προβλημάτων, ενώ υπάρχουν και οι ειδικοί που χρησιμοποιούν τον εν λόγω όρο για να αναφερθούν στην επίδοση του ατόμου σε ορισμένα έργα (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997: 152 - 153).

7. Στο παρόν διάστημα το παιδί βιώνει ορισμένα ψυχοκοινωνικά στάδια, τα οποία εναλλάσσονται με κάποια άλλα και επεκτείνονται και στην ενήλικη ζωή του. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τον Erikson, τα εν λόγω ψυχοκοινωνικά στάδια χαρακτηρίζονται από ποικίλα ζεύγη συναισθηματικών αντιθέσεων. Συγκεκριμένα, σε ηλικία ενός έτους το βρέφος μαθαίνει να εμπιστεύεται ή να δυσπιστεί έναντι των γονιών του. Σε ηλικία μόλις δύο ετών, τα παιδιά είτε μαθαίνουν να είναι αυτόνομα και να ασκούν τη βούλησή τους, είτε να αμφιβάλουν για τις δυνάμεις τους και να νιώθουν ντροπή, ενώ από τα τρία μέχρι τα έξι τους χρόνια, τα παιδιά είτε μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες ή να νιώθουν ενοχές γι' αυτές. Εν συνεχεία, από το 7ο έτος της ηλικίας του μέχρι την εφηβεία, το παιδί θα μάθει να ανταποκρίνεται σε δραστηριότητες που αξιολογούνται θετικά από το κοινωνικό και το οικογενειακό του περίγυρο ή θα νιώθει μονίμως κατώτερο από τους/τις συνομηλίκους του (Cole & Cole, 2001: 221 - 222).

Συνάμα, διαμέσου της εν λόγω διαδικασίας εξασκούνται και αναπτύσσονται οι κοινωνικές του/της δεξιότητες, οι οποίες θα του/της επιτρέψουν να συμβιώσει ομαλά στο οικογενειακό και τον κοινωνικό του περίγυρο.

Πώς, όμως, η παιδική λογοτεχνία δύναται να βοηθήσει στην προσωπική ανάπτυξη των μικρών αναγνωστών/-τριών;

Καταρχάς, τα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας ή σαφέστερα οι ήρωες των εν λόγω ιστοριών δύνανται να «βοηθήσουν» τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τα προσωπικά τους συναισθήματα, μία διαδικασία που δεν κρίνεται αυτονόητη για ένα μικρό παιδί. Μάλιστα, μέσω των εν λόγω ιστοριών τα παιδιά δύνανται να αντιληφθούν ότι ένα άτομο είναι πιθανό να βιώνει αντιφατικά συναισθήματα για το ίδιο πρόσωπο. Για παράδειγμα, μπορεί να αγαπά το/τη μικρότερο/-η αδερφό/-ή του, αλλά ταυτόχρονα να νιώθει ζήλια για εκείνον/-η επειδή μοιράζεται μαζί του/της την αγάπη των γονιών τους (Αναγνωστόπουλος: 35).

Επιπλέον, χάρη σε μία παιδική ιστορία ο/η μικρός αναγνώστης/-τρια μπορεί να αντιληφθεί ότι κάποιες αρνητικές συμπεριφορές, όπως είναι η επιθετικότητα, ή ορισμένες παρορμητικές συμπεριφορές είναι συνήθειες για την ηλικία του/της, εφόσον ο/η προκείμενος/-μένη ήρωας/-ίδα αισθάνεται ή συμπεριφέρεται ανάλογα. Επομένως, αφού συνειδητοποιήσει την εν λόγω πραγματικότητα και ξεπεράσει τις πιθανές ενοχές που δύναται να βιώνει αναφορικά με όσα αισθάνεται, το παιδί μπορεί πιο εύκολα να μεταβεί ένα βήμα παρακάτω και να αντιμετωπίσει τα συγκεκριμένα συναισθήματα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, βελτιώνει την εικόνα του εαυτού του, η οποία εξακολουθεί να διαμορφώνεται στην κρίσιμη αυτή ηλικία (Καρπόζηλου, 1994: 75).

Με τρόπο ανάλογο, οι ήρωες/-ίδες μιας παιδικής ιστορίας μπορούν να αποτελέσουν «συντρόφους» του παιδιού ώστε να αντιμετωπίσει ορισμένες προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες φαντάζουν για εκείνο αδιέξοδες. Πιο αναλυτικά, μέσω της πλοκής των ιστοριών και των ενεργειών του εκάστοτε κεντρικού χαρακτήρα προσφέρονται εναλλακτικές λύσεις για απλά προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά, όπως είναι τα προβλήματα φιλίας, ή και πιο περίπλοκα, όπως είναι ένα ενδεχόμενο διαζύγιο. Λύσεις, τις οποίες δύνανται να θέσουν σε εφαρμογή και τα ίδια, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους, κατόπιν μίας πολύπλευρης προσέγγισης των καταστάσεων που τους προβληματίζουν (Καρπόζηλου, 1994: 76).

Αλλά, είναι βέβαιο ότι το παιδί θα βοηθηθεί από τη συμπεριφορά των προσώπων μιας ιστορίας ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του;

Είναι πολύ πιθανό οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες να μιμηθούν τη συμπεριφορά των αγαπημένων τους μυθοπλαστικών χαρακτήρων, καθώς παρουσιάζουν την τάση να ταυτίζονται μαζί τους (Barton, 2001: 70 – 71). Άλλωστε οι ψυχολογικές διεργασίες, της ταύτισης και της μίμησης συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των ανήλικων ατόμων (Δελώνης, 1991: 23).

Ωστόσο, η επίδραση της λογοτεχνίας στην αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας του παιδιού δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση των συναισθημάτων του και στην αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προβλημάτων του. Το παιδί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες δύνανται να επακολουθήσουν της ανάγνωσης, ανακαλύπτει νέους τρόπους έκφρασης του ψυχισμού του, νέα ενδιαφέροντα και βιώνει πληθώρα θετικών συναισθημάτων (Freeman, 1995: 191 – 194). Ο/Η μικρός/-ή αναγνώστης/-τρια δύναται να εκτονώσει συναισθήματα και επιθυμίες, τα οποία δεν είναι αποδεκτά στην πραγματικότητα, ενώ η ιστορία το μεταφέρει- με αρωγό τη φαντασία του- σε κόσμους ήρεμους, στους οποίους ξεφεύγει από τις αγχωτικές καταστάσεις (λ.χ. φόβους⁸) που το κατατρέχουν στην καθημερινή του ζωή (Κοντολέων, 1987: 18 – 19).

Άλλωστε, χάρη στη φαντασία τα παιδιά μπορούν να παίξουν, να γελάσουν, να σκεφτούν να επινοήσουν και να εκφραστούν (Αναγνωστόπουλος, 2003: 34). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το παιδί λαμβάνει ευχαρίστηση, αντιμετωπίζει τη μοναξιά του, ψυχαγωγείται, απελευθερώνεται ψυχικά και βιώνει μία πνευματική ανάταση (Δελώνης: 22- 24), μέσα από μία πνευματική εργασία χάρη που γεμίζει ποιοτικά τον ελεύθερο χρόνο του (Gremminger, 1979: 13). Η προαναφερθείσα συναισθηματική απελευθέρωση που προσφέρουν τα βιβλία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τους/τις εφήβους/-ες, οι οποίοι/-ες βιώνουν πλήθος αρνητικών συναισθημάτων και μεταπτώσεων, με αποτέλεσμα να κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για εκείνους/-ες να απέχουν έστω και για λίγο από τα καθημερινά προβλήματα που τους/τις διακατέχουν σε ψυχικό επίπεδο (Δελώνης, 1991: 22 - 24).

Η αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας του παιδιού κρίνεται αναγκαία για τη διάπλαση της αυτοπεποίθησής του, διαδικασία διόλου εύκολη ούτε και για τους ενήλικους ανθρώπους. Αυτό γίνεται κατανοητό, αν αναλογιστούμε ότι τα παιδικά βιβλία προβάλλουν μεν τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες,

8. Άλλωστε, όπως αναπτύχθηκε διεξοδικά στο 3ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.1. με τίτλο «Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών», οι φόβοι των παιδιών είναι αναμενόμενοι καθώς συνδέονται με τον αναπτυξιακό τους στάδιο.

ωστόσο, δεν είναι ανυπέρβλητες, αρκεί το άτομο να μην επιλέγει ως λύση την παραίτηση.

Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω διαπιστώνουμε ότι τα βιβλία δύνανται να συμβάλλουν και στη δόμηση της αυτοεκτίμησης των μικρών αναγνωστών/-τριών. Πιο αναλυτικά, η αποδοχή του παιδιού από το οικογενειακό και από το κοινωνικό του περιβάλλον έχει καθοριστική σημασία ώστε να αποκτήσει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του. Όμως, ένα παιδί δε δύναται να γνωρίζει εγγενώς τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς που θα του επιτρέψουν την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η προβολή των σχέσεων του μικρού/-ής ήρωα/-ίδας με τα προσφιλή του πρόσωπα βοηθά το παιδί να κατανοήσει το πώς είναι αποδεκτό να συμπεριφέρεται και το ίδιο στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Καρπόζηλου, 1994: 79).

Επομένως, το παιδί γνωρίζει κάποιες αξίες⁹, όπως είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ισότητα των δύο φύλων και η συνεργασία, τις οποίες είναι αναμενόμενο να μεταφέρει στην καθημερινή του ζωή. Για παράδειγμα, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις, τις οποίες μπορεί να μην ενστερνίζονται, άλλα τις σέβονται. Τα εν λόγω πρότυπα συμπεριφοράς πρόκειται, κατ' επέκταση, για ηθικά πρότυπα, καθώς τα παιδιά κατανοούν ταυτόχρονα την έννοια του σωστού και του λάθους και τον τρόπο με τον οποίο ενδείκνυται να σκέφτονται όταν λαμβάνουν ηθικές αποφάσεις στην καθημερινή τους ζωή (Norton et al., 2007: 35 – 36).

Από την άλλη πλευρά, για την ουσιαστική κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν αρκεί μόνο η υιοθέτηση μιας κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, αλλά κρίνεται αναγκαία και η κατανόηση των συναισθημάτων των υπόλοιπων ατόμων (Norton et al., 2007: 21). Η εγκατάλειψη των εγωιστικών διαθέσεων, οι οποίες είναι σύμφυτες με την ανθρώπινη ύπαρξη και η απόκτηση ενσυναίσθησης συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς τα ευαισθητοποιούν έναντι των αναγκών των άλλων ατόμων και τα καθιστούν πιο πρόθυμα να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους/στις πλησίον τους (Freeman, 1995: 191 – 194). Κοινώς, τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων με την ασφάλεια ότι η εν λόγω συγκινησιακή διαδικασία δύναται να διακοπεί- σε περίπτωση που αισθανθούν άβολα- σταματώντας τη ανάγνωση (Spink, 1990: 66).

9. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Παπαντωνάκης και τα κείμενα επιστημονικής φαντασίας δύνανται να προβάλλουν ανάλογες αξίες και να ευαισθητοποιήσουν τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες αναφορικά με σύγχρονα προβλήματα (2005: 4 – 5).

Εξετάζοντας υπό διαφορετική σκοπιά τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην κοινωνικοποίηση των μικρών αναγνωστών/-τριών διαπιστώνουμε ότι οι παιδικές ιστορίες δύνανται να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά έναντι των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων που διακατέχουν τόσο την τοπική όσο και την παγκόσμια κοινότητα (Βαλάση, 2001: 21). Συγκεκριμένα, οι παιδικές ιστορίες με ανάλογο περιεχόμενο παρωθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν την ατομικότητά τους και να διαμορφώσουν ένα συλλογικό αίσθημα ευθύνης για τα εν λόγω προβλήματα. Υπό αυτές τις συνθήκες, διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού με αβίαστο και ευχάριστο τρόπο (Δελώνης, 1991: 23).

Παρόλα αυτά, η κοινωνικοποίηση ενός παιδιού και η συνεργασία του με όλα τα μέλη της κοινωνίας ανεξαιρέτως δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, καθώς ως γνωστόν η κοινωνία μας κατακλύζεται από σεξιστικά στερεότυπα και ρατσιστικές τάσεις, οι οποίες συχνά μεταφέρονται και στα παιδιά. Αντιστάθμισμα στην εν λόγω πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει η εγχώρια παιδική λογοτεχνία βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Αναγνωστόπουλος: 35 - 36), σεβόμενα τις πολιτισμικές αξίες και των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Πιο αναλυτικά, τα παιδικά βιβλία που προβάλλουν την πολιτισμική παρακαταθήκη των παιδιών, υποβάλλουν τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες στη διαδικασία να την επεξεργαστούν και να την κατανοήσουν. Βέβαια, στη συγκεκριμένη παρατήρηση δεν λανθάνουν στοιχεία εθνικισμού, καθώς, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι θεμιτό το άτομο να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα, χωρίς να απορρίπτει βέβαια την κουλτούρα των άλλων λαών. Κατακτώντας την πολιτισμική του ταυτότητα, το άτομο δε θα φοβηθεί να προσεγγίσει τον πολιτισμό άλλων λαών ή να εξετάσει ορισμένα θέματα υπό διαφορετικές πολιτισμικές πλευρές. Η εν λόγω διαδικασία μπορεί να συντελεστεί με την προσέγγιση ιστοριών ή μύθων από διαφορετικές χώρες, οι οποίες παρουσιάζουν το ίδιο θέμα υπό διαφορετικό πολιτισμικό πρίσμα. Εκτός από την εξάλειψη των πολιτισμικών διακρίσεων, η λογοτεχνία δύναται να βοηθήσει τα παιδιά να εξαλείψουν αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, όπως είναι η ανισότητα των δύο φύλων (Norton et al., 2007: 35). Άλλωστε, η εν λόγω κατάκτηση κρίνεται σημαντική σε μία κοινωνία η οποία υποστηρίζει την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων.

Επεκτείνοντας το ζήτημα της συμβολής της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ερχόμαστε αντιμέτωποι/-ες με τις εμπειρίες που προσφέρει έμμεσα μία παιδική ιστορία στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες.

Εμπειρίες, οι οποίες σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις, θα καθίσταντο επιζήμιες για τον ψυχισμό του παιδιού που θα τις βίωνε άμεσα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, αποτελούν το τραγικό γεγονός του πολέμου ή ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, τα οποία δύναται να «προσεγγίσει» το παιδί εκ του ασφαλούς μέσω ενός παιδικού βιβλίου (Παπαδοπούλου, 2004: 79 – 80).

Με παρόμοιο τρόπο, το ανήλικο άτομο μπορεί να προετοιμαστεί ψυχολογικά και να προβληματιστεί αναφορικά με ορισμένες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσει σίγουρα κάποια στιγμή στη ζωή του, όπως είναι η πρώτη αγάπη (Spink, 1990: 40 – 41). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα ενεργοποιήσει τις εσωτερικές του δυνάμεις ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί αλώβητο στην πολυπλοκότητα της ζωής. Συνάμα, η προσέγγιση παρόμοιων εμπειριών μέσω της παιδικής λογοτεχνίας ικανοποιεί και την περιέργειά του παιδιού για τον κόσμο και διευρύνει έμμεσα τις εμπειρίες του αναφορικά με αυτόν (Freeman, 1995: 191 – 194), ερμηνεύοντάς τις βάσει των προσωπικών του, προγενέστερων εμπειριών (Μπόκλουντ - Λαγοπούλου, 2006: 179).

Μάλιστα, όπως παραδίδει ο Αναγνωστόπουλος (2003: 35) ο συγγραφέας μπορεί να μιλήσει για όλα στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες αρκεί να βρει τον κατάλληλο τρόπο. Επομένως, τα παιδιά συνειδητοποιούν τα σημαντικότερα προβλήματα των ανθρώπων, διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη, αλλά και την αντικειμενική εικόνα για αυτά με αποτέλεσμα να είναι προετοιμασμένα να τα αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ωριμότητα στο μέλλον (Δελώνης, 1991: 23).

Μέχρι τώρα παρουσιάστηκε η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του, χωρίς να αναφερθούμε διεξοδικά σε μία άλλη σημαντική αξία που προσφέρει ως Τέχνη: την αισθητική καλλιέργεια των μικρών αναγνωστών/-τριών (Κούσουλας, 2001: 23). Η εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων προσφέρουν σε ένα πρώτο επίπεδο αισθητική απόλαυση στα παιδιά, χωρίς να περιορίζεται ο ρόλος των εικόνων στο εν λόγω σημείο. Από ένα σημείο κι έπειτα, τα παιδιά αξιολογούν τις εν λόγω εικόνες, αναπτύσσουν κριτήρια αναφορικά με το τι είναι ωραίο και συμφιλιώνονται μαζί του. Φυσικά, η εν λόγω αισθητική καλλιέργεια δεν περιορίζεται στη ζωγραφική, αλλά τα παιδιά θα ενεργοποιήσουν τα αισθητικά τους κριτήρια για να αξιολογήσουν οποιοδήποτε ανάλογο έργο στην καθημερινή τους ζωή. Κατ' επέκταση, αφού το παιδί εισπράττει ικανοποίηση από τα έργα άλλων καλλιτεχνών δύναται να αναπτύξει τη θέληση να δημιουργήσει κι εκείνο σε καλλιτεχνικό επίπεδο τόσο στη ζωγραφική όσο και στις υπόλοιπες τέχνες (Αναγνωστόπουλος: 36 - 37).

4.2. Η βιβλιοθεραπεία

Βάσει όσων αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, γίνεται εμφανής η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του παιδιού, τόσο σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, όσο και σε προσωπικό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, προκύπτει ένας μείζων προβληματισμός: *Με ποιο τρόπο δύνανται να αξιοποιηθούν τα προϊόντα της λογοτεχνικής παραγωγής για να βοηθηθεί ο/η αναγνώστης/-τρια οποιασδήποτε ηλικίας να προσεγγίσει τα προσωπικά του/της προβλήματα;* Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα αποδίδεται σήμερα με μία μέθοδο που αξιοποιείται, πλέον, και στον τομέα της εκπαίδευσης και είναι γνωστή με τον όρο «βιβλιοθεραπεία».

Στην παρούσα ενότητα, αξίζει να παρουσιάσουμε ορισμένες επεξηγηματικές πληροφορίες για την εν λόγω τεχνική, τη σημασία που έχει η εφαρμογή της για τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες και τον τρόπο με τον οποίο δύναται να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη.

4.2.1. Τι είναι η τεχνική της βιβλιοθεραπείας;

Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων για θεραπευτικούς σκοπούς δεν αποτελεί μία σύγχρονη τεχνική, αλλά ξεκίνησε αιώνες πριν, ώσπου να προσδιοριστεί από τον S. Crothers το 1916 με τον όρο «βιβλιοθεραπεία» (Jack & Ronan, 2008: 163). Αν προσπαθήσουμε να επεξηγήσουμε το συγκεκριμένο όρο βάσει των δεδομένων της σύγχρονης βιβλιογραφίας, τότε θα βρεθούμε ενώπιον μίας πληθώρας προσδιορισμών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό, ανάλογα με την ειδικότητα του προσώπου που προσεγγίζει την έννοια κάθε φορά. Το εν λόγω γεγονός κρίνεται λογικό, αν αναλογιστούμε ότι η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μία τεχνική, η οποία αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους κόλπους της Ψυχολογίας¹⁰, και, πλέον, χρησιμοποιείται τόσο από τους/τις ψυχολόγους και τους/τις ψυχιάτρους, όσο και από τους/τις κοινωνικούς/-ές λειτουργούς, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις επιστήμονες ανάλογων ειδικοτήτων (Παπαδοπούλου, 2004: 33 – 34). Άλλωστε, «η βιβλιοθεραπεία προορίζεται για οποιονδήποτε γνωρίζει να διαβάσει» (Roy, 1979: 57).

Θέλοντας να περιγράψουμε σε ένα πρωτόλειο επίπεδο τη συγκεκριμένη μέθοδο θα λέγαμε ότι η βιβλιοθεραπεία αποτελεί «μία διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προσωπικότητα του/της αναγνώστη/-τριας και τη λογοτεχνία, η οποία

10. Μάλιστα, οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν εναλλακτικά τον όρο *literatherapy* για να περιγράψουν την εν λόγω διαδικασία, θέλοντας να αναδείξουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και την ψυχοθεραπεία στο πλαίσιο της τεχνικής (Silverberg, 2003: 132).

μπορεί να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση, στη ρύθμιση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της». Μέσα στο πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι απώτερος σκοπός της εφαρμογής της εν λόγω τεχνικής είναι η βελτίωση ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων¹¹ σε πνευματικό, ψυχοκοινωνικό, διαπροσωπικό, και συμπεριφορικό επίπεδο (Silverberg, 2003: 131, 133).

Πιο αναλυτικά, στόχος της βιβλιοθεραπείας είναι να αισθανθεί το άτομο ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν προβλήματα παρόμοια με τα δικά του, να έρθει σε επαφή με εναλλακτικές λύσεις, τις οποίες δεν είναι σε θέση να αναλογιστεί, και να προσεγγίσει πολύπλευρα ορισμένα προβλήματα (Jack & Ronan, 2008: 167). Μάλιστα, συχνά, η μέθοδος εφαρμόζεται ως βοήθημα για να αντιμετωπίσει ο/η αναγνώστης/-τρια ρεαλιστικά τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις (Brewster, 2008: 115) είτε στο παρόν είτε στο μέλλον. Συνάμα, μέσω της βιβλιοθεραπείας το άτομο δύναται να διακρίνει τα κίνητρα που υποκρύπτονται στις ενέργειες των ανθρώπων και να διαπιστώσει τις αξίες που υπόκεινται στην ανθρώπινη εμπειρία (Jack & Ronan, 2008: 167).

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, αξίζει να αναφέρουμε ότι η μέθοδος δύναται να εφαρμοστεί για να οικοδομήσει το άτομο την αυτό – αντίληψη του, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του, να αναζητήσει νέα ενδιαφέροντα και να εκτονώσει την εσωτερική ένταση που βιώνει (Λουάρη & Παπαρούση). Επίσης, χάρη στη εν λόγω μέθοδο ο/η αναγνώστης/-τρια είναι πιθανόν να συνειδητοποιήσει πώς μπορεί να ανακαλύψει την προσωπικότητα που θα ήθελε να έχει (Roy, 1979: 7). Το σημαντικό είναι ότι όλοι οι προαναφερθέντες στόχοι δύνανται να επιτευχθούν μέσω της έμμεσης εμπειρίας που προσφέρουν τα λογοτεχνικά βιβλία, ενώ η επιτυχία της τεχνικής βασίζεται στην αίσθηση της οικειότητας που αναπτύσσεται στον/στην ασθενή αναφορικά με όσα διαβάζει (Silverberg, 2003: 132).

Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τους στόχους που μόλις αναφέρθηκαν, θα αντιληφθούμε ότι η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας μπορεί να συντελεστεί τόσο σε προληπτικό, όσο και σε θεραπευτικό επίπεδο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η τεχνική διακρίνεται στην Προληπτική βιβλιοθεραπεία και στη Θεραπευτική βιβλιοθεραπεία. Η Προληπτική βιβλιοθεραπεία, όπως υποδηλώνει και ο όρος, συντελείται πριν την εκδήλωση κάποιας αρνητικής κατάστασης, για καθαρά προληπτικούς λόγους, ενώ η

11. Βέβαια, τα κείμενα τα οποία αξιοποιούνται για την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας μπορεί να μην είναι λογοτεχνικά, αλλά διδακτικά (Silverberg, 2003: 131). Για παράδειγμα, η χρήση βιβλίων αυτοβοήθειας για την εφαρμογή της τεχνικής έχει αποδειχθεί σημαντική αρωγός για την αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών, των φοβιών και της κατάθλιψης (Hahlweg et al., 2008: 659).

Θεραπευτική βιβλιοθεραπεία προορίζεται για ανθρώπους που βιώνουν ήδη κάποιο πρόβλημα και προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν μέσω της εν λόγω διαδικασίας. Υπό αυτές τις συνθήκες η τεχνική δύναται να διακριθεί στην επανορθωτική βιβλιοθεραπεία, η οποία εφαρμόζεται σε κλινικό επίπεδο ανάμεσα στο/στη θεραπευτή/-τρια και τον/την ασθενή και σε αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, η οποία πρόκειται για την καθοδηγημένη, αλληλεπιδραστική ανάγνωση ανάμεσα σε συνήθεις αναγνώστες/-τριες και σε ένα κείμενο (Bohning, 1981: 166).

Ένα άλλο κριτήριο για τη διάκριση της μεθόδου αποτελεί η ηλικία των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Υπό αυτές τις συνθήκες, γίνεται λόγος για τη βιβλιοθεραπεία για παιδιά¹², τη βιβλιοθεραπεία για νέους/-ες και τη βιβλιοθεραπεία για ενηλίκους/-ες (Παπαδοπούλου, 2004: 38 – 39). Όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, η τεχνική της βιβλιοθεραπείας δύναται να εφαρμοστεί και σε παιδιά, ακόμα και στη σχολική τάξη για την προαγωγή ζητημάτων ψυχικής υγείας στο σχολείο (Jack & Ronan, 2008: 171).

Ωστόσο, οι απόψεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αποδείξει ότι η βιβλιοθεραπεία είναι αποτελεσματική σε ασθενείς που υποφέρουν από κοινωνικές φοβίες ή από κοινωνικό άγχος (Rapee, et al., 2007: 248 - 250). Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι/-ες ερευνητές/-τριες ισχυρίζονται ότι η μέθοδος δεν είναι αποτελεσματική, ενώ υπάρχει και η συμβιβαστική άποψη που θεωρεί ότι η βιβλιοθεραπεία έχει θετικότερα αποτελέσματα όταν εμφανίζεται ως συνδυαστική μέθοδος.

4.2.2. Η βιβλιοθεραπεία για παιδιά

Η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις ενηλίκους/-ες και τα παιδιά αποτελεί ένα εγχείρημα που καθίσταται πολλές φορές δύσκολο. Σημείο εκκίνησης για την εν λόγω προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει η ανάγνωση παιδικών βιβλίων που ενθαρρύνει την πνευματική και συναισθηματική επαφή ανάμεσα στα ανήλικα και τα ενήλικα άτομα (Silverberg, 2003: 132 - 133). Όμως, η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας δύναται να αξιοποιηθεί ακόμα και για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά πιο δύσκολες προβληματικές καταστάσεις στο πλαίσιο της εφαρμογής της λεγόμενης «βιβλιοθεραπείας για παιδιά».

Από το 1936 το ενδιαφέρον των ερευνητών/-τριών για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου στράφηκε προς τα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές και

12. Η βιβλιοθεραπεία για παιδιά αναπτύσσεται διεξοδικώς στην Υποενότητα 4.2.2. του παρόντος Κεφαλαίου στις σσ. 89 - 92.

διαταραχές στην προσωπικότητα. Στόχος ήταν να διαπιστώσουν οι εν λόγω μικροί/-ες αναγνώστες/-τριες ότι και άλλα άτομα- κοινώς, οι ήρωες/-ίδες του βιβλίου-αντιμετωπίζουν παρόμοια με εκείνους/-ες προβλήματα, και να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο επίλυσης των εν λόγω καταστάσεων (Jack & Ronan, 2008: 168).

Σταδιακά, διαπιστώθηκε ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε προληπτικό, είτε σε θεραπευτικό στάδιο¹³ για να βοηθήσει τα παιδιά τόσο για να αντιμετωπίσουν επώδυνες συναισθηματικά καταστάσεις, όσο και για να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Πιο αναλυτικά, η προληπτική βιβλιοθεραπεία αποσκοπεί στο να συντελεστούν οι κατάλληλες ρυθμίσεις στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και να οικοδομήσει τις ψυχικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα στο μέλλον. Κοινώς, η προληπτική βιβλιοθεραπεία βοηθά το παιδί να μείνει ψυχικά υγιές, να γνωρίσει ουσιαστικά τον εαυτό του και να τον αποδεχτεί με τα προτερήματα και τα ελαττώματά του (Olsen, 1975: 424 - 425). Ακόμα, η προληπτική βιβλιοθεραπεία δύναται να εφαρμοστεί για την πρόληψη προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών.

Η θεραπευτική βιβλιοθεραπεία μπορεί να αξιοποιηθεί για παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν απλές δυσκολίες, όπως είναι προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/-ές τους, αλλά και πιο περίπλοκες και επώδυνες καταστάσεις όπως είναι η σχολική βία, η απόρριψη από τους γονείς ή ένα ενδεχόμενο διαζύγιο. Παίρνοντας ως παράδειγμα ένα παιδί που βιώνει το διαζύγιο των γονιών του, στο πλαίσιο της τεχνικής θα ανακύψει μία συζήτηση αναφορικά με άλλες οικογένειες που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονιών, ώστε το παιδί να αποστασιοποιηθεί από το συγκεκριμένο ζήτημα, να συνειδητοποιήσει ότι δεν είναι το μόνο που υποφέρει και να κατανοήσει τα προσωπικά του συναισθήματα (Pehrsson et al., 2007: 410). Η θεραπευτική βιβλιοθεραπεία δύναται να αξιοποιηθεί και για ακόμα πιο τραυματικές καταστάσεις, όπως είναι ο θάνατος κάποιου γονιού (Branch & Brinson, 2007: 41) ή η κακοποίηση.

Επιπλέον, η προσέγγιση κάποιων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων μπορεί να βοηθήσει περιπτώσεις παιδιών, τα οποία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, βιώνουν συναισθήματα κατωτερότητας και υποφέρουν λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης. Γενικά, χάρη στην εν λόγω μέθοδο μπορούν να βοηθηθούν παιδιά που δεν έχουν κάποια συναισθηματική ή ηθική υποστήριξη από οποιαδήποτε άλλη πηγή. Επομένως,

13. Η διάκριση της βιβλιοθεραπείας σε Προληπτική και Θεραπευτική συντελέστηκε στο παρόν Κεφάλαιο στην Υποενότητα 4.2.1. με τίτλο «Τι είναι η τεχνική της βιβλιοθεραπείας;» στις σσ. 84 - 86.

για την εφαρμογή της μεθόδου επιλέγονται κατάλληλες ιστορίες με χαρακτήρες που μοιάζουν στα παιδιά, οι οποίοι παρουσιάζονται να αγωνίζονται ώστε να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους (Heath, 2005: 567). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα βιβλία βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπική τους εικόνα, να αναγνωρίσουν συνειδητά τις ανθρώπινες συμπεριφορές και να ανακαλύψουν νέα ενδιαφέροντα έξω από το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον. Αν η μέθοδος εφαρμοστεί με σύνεση, ο μικρός/-ή αναγνώστης/-τρια είναι πιθανό να φτάσει το σημείο να δει τον εαυτό του αποστασιοποιημένα, όπως τον βλέπουν οι άλλοι/-ες, με ένα τρόπο έμμεσο με αποτέλεσμα να μην τρομοκρατείται. Διαμέσου της συγκεκριμένης διαδικασίας μπορεί να φέρει στο προσκήνιο προσωπικές του εμπειρίες και να τις κατανοήσει καλύτερα.

Ωστόσο, οι απόψεις αναφορικά με την επιτυχία της βιβλιοθεραπείας για παιδιά δίστανται. Κάποιες έρευνες παρουσιάζουν τη θετική επίδρασή της στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Heath et al. 2005: 565) και άλλες αναδεικνύουν τη συμβολή της στον περιορισμό της επιθετικότητας κάποιων ανήλικων ατόμων και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων. Επίσης, η μέθοδος κρίνεται αποτελεσματική για το παιδί στην προσέγγιση θεμάτων, όπως είναι το διαζύγιο, ο θάνατος, η αλλαγή περιβάλλοντος ή ο αλκοολισμός κάποιου γονιού (Heath et al. 2005: 564 – 565).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η βιβλιοθεραπεία δεν βοήθησε κάποια παιδιά να απαλλαχθούν από την αρνητική τους συμπεριφορά ή να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Αντιφατικά είναι και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά τις φοβίες τους ή να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους, καθώς σε κάποιες μόνο περιπτώσεις η μέθοδος κατέστη αποτελεσματική (Παπαδοπούλου, 2004: 76).

Μπορεί τα αποτελέσματα αναφορικά με την αξία της μεθόδου να είναι αμφιλεγόμενα, ωστόσο, αρκετοί γονείς διάκινται θετικά απέναντι στην εφαρμογή της, προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία των παιδιών τους για να αντεπεξέλθουν στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Εκτός, όμως, από τους γονείς και ο/η εκπαιδευτικός δύναται να αποτελέσει κοινωνός της εν λόγω μεθόδου, αρκεί να προετοιμαστεί συνετά για τη διεξαγωγή της (Jack & Ronan, 2008: 171).

4.2.3. Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πράξη

Από το 1980 η τεχνική της βιβλιοθεραπείας αξιοποιείται προοδευτικά και στην εκπαιδευτική πράξη, χρησιμοποιώντας ρεαλιστικές ιστορίες¹⁴ με αληθοφανείς ήρωες/-ίδες που επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να πραγματευτεί με τους/τις μαθητές/-τριές του/της ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Πιθανό κίνητρο για να δοθεί το βάπτισμα του πυρός στην εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πράξη αποτέλεσε η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι οφείλουν να βοηθήσουν με τρόπο τινά τους/τις μαθητές/-τριές τους να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά κάποιες δύσκολες καταστάσεις (π.χ. φτώχεια, οικονομική εξαθλίωση κλπ.). Αργότερα, διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος δύναται να καταστεί αρωγός για να βοηθηθούν και οι μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹⁵ (Jack & Ronan, 2008: 171).

Παραθέτοντας περαιτέρω στοιχεία για την εφαρμογή της τεχνικής στη σχολική τάξη, αξίζει να αναπτύξουμε τα στάδια που αξιοποιούνται για τη διεξαγωγή της. Συγκεκριμένα, σε ένα πρωτόλειο επίπεδο, οι μαθητές/-τριες καλούνται να προετοιμαστούν ψυχολογικά αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ μέσω της καθοδηγημένης ανάγνωσης- η οποία διακόπτεται, διαρκώς, ώστε να εκφράσουν τα παιδιά την αρχική τους ανταπόκριση- έρχονται σε επαφή με την ιστορία του κειμένου. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εισέρχονται σε ένα παιχνίδι αναγνώρισης των κοινών στοιχείων τους με τους/τις ήρωες/-ίδες για να μεταβούν στο πρώτο στάδιο της τεχνικής κατά το οποίο ταυτίζονται με τα μυθοπλαστικά πρόσωπα που παρουσιάζουν παρόμοια με εκείνους/-ες χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κλπ.).

Έπεται το στάδιο της κάθαρσης, κατά το οποίο τα παιδιά αποβάλλουν τη συναισθηματική ένταση που έχουν συσσωρεύσει εξαιτίας των προσωπικών τους προβλημάτων, καθώς παρακολουθούν τον/την ήρωα/-ίδα να αναζητά και να καταλήγει σε λύσεις αναφορικά με τα προβλήματά του/της. Στο σημείο αυτό, πρέπει να δοθεί χρόνος στα παιδιά ώστε να εκτιμήσουν τα συναισθήματά τους και να μπορέσουν να τα σταθεροποιήσουν αν βιώνουν μεγάλη ψυχική ένταση. Η διαλεκτική αυτή διαδικασία

14. Αρχικά, αξιοποιούνταν για την εφαρμογή της μεθόδου κλασικά παραμύθια, τα οποία σύντομα εγκαταλείφθηκαν επειδή προέβλεπαν αξίες ξεπερασμένων κοινωνιών, με αποτέλεσμα να μη μπορούν οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες να ταυτιστούν με τους/τις ήρωες/-ίδες τους και να μεταβούν στο στάδιο της κάθαρσης (Παπαδοπούλου, 2004: 80 – 81).

15. Με τον όρο μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε τόσο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες μάθησης, όσο και στους/στις χαρισματικούς μαθητές/-τριες (). Συγκεκριμένα, η μέθοδος έχει αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με δυσκολίες και στην παροχή ανώτερων- μαθησιακά- ευκαιριών στα παιδιά με υψηλές σχολικές επιδόσεις (Jack & Ronan, 2008: 171).

ανάμεσα στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες και τους χαρακτήρες των ιστοριών ολοκληρώνεται με το στάδιο της ενόρασης, στο οποίο μεταφέρουν το περιεχόμενο της ιστορίας στην πραγματική τους ζωή και αναζητούν τρόπους για να επιλύσουν και τα δικά τους προβλήματα (Heath et al., 2005: 567 - 568).

Υπό αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά δύνανται να εγκαταλείψουν το αίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν, να ανασύρουν από την ψυχική τους παρακαταθήκη τα καταπιεσμένα τους συναισθήματα εξωτερικεύοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και να βρουν ουσιαστικές λύσεις ώστε να απαλλαγούν από αυτά. Συνάμα, μπαίνουν στη διαδικασία να διαχειριστούν τη συναισθηματική τους γλώσσα, να αναδείξουν τις σκέψεις που τους γεννούν τα διάφορα αναγνώσματα και να κυριαρχήσουν στα συναισθήματά τους (Παπαδοπούλου, 2004: 44 – 45).

Ωστόσο, η απλή ανάγνωση του κειμένου δεν επαρκεί για να συντελεστεί η εν λόγω διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντάξει στη διδασκαλία του/της τις κατάλληλες διδακτικές και μαθητικές ενέργειες, προκειμένου να συντελεστεί μία ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στα παιδιά. Οι εν λόγω ενέργειες περιλαμβάνουν την ανάγνωση της ιστορίας, την ανταπόκριση των μαθητών/-τριών αναφορικά με το περιεχόμενό της και την περαιτέρω ενασχόλησή τους με αυτή διαμέσου δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι δραστηριότητες συγγραφής, ζωγραφικής και δραματοποίησης (Λουάρη & Παπαρούση).

Επιπλέον, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού για την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Καταρχάς, θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη (π.χ. με τη φωνή του, με διάφορα μέσα διδασκαλίας κλπ.) ώστε να «ζωντανέψει» την ιστορία ενώπιον των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν σε ένα επισφαλές επίπεδο, στο οποίο δε θα φοβηθούν να προσεγγίσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Επομένως, οι ερωτήσεις που θα θέτει στους/στις μαθητές/-τριές του/της σε όλα τα στάδια της μεθόδου θα πρέπει να συνάδουν με τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αφήνει το κατάλληλο χρονικό περιθώριο στους/στις μαθητές/-τριες ώστε να σκεφτούν αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ηρώων και τα προσωπικά τους συναισθήματα (Heath et al., 2005: 569 - 571).

Από την άλλη πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του εκ των προτέρων και κάποιες άλλες παραμέτρους προκειμένου να εφαρμόσει τη μέθοδο με επιτυχία. Καταρχάς, οφείλει να αποφασίσει αν θα επιλέξει ένα κείμενο που θα απευθύνεται στην ολομέλεια της τάξης- επιλογή που προϋποθέτει ότι όλον/-ες οι

μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν παρεμφερή προβλήματα- ή αν θα τους/τις χωρίσει σε μικρές ομάδες, οι οποίες θα πραγματευτούν διαφορετικά κείμενα (Olsen, 1975: 428). Σε ακραίες περιπτώσεις, μάλιστα, δύναται να εφαρμόσει τη μέθοδο ατομικά σε ένα μόνο παιδί.

Επιπλέον, η επιλογή του βιβλίου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς το ανάγνωσμα μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα ευεργετικό ή τελείως ακατάλληλο για τους/τις μαθητές/-τριες. Επομένως, ο/η δάσκαλος/-α που έχει το ρόλο του συντονιστή/-τρια καλείται να αξιολογήσει τις ανάγκες των μαθητών/-τριών του/της και την προσωπικότητά τους, ώστε να επιλέξει κείμενα που θα τους/τις βοηθήσουν ουσιαστικά (Παπαδοπούλου, 2004: 40, 43). Εκτός από τη θεματολογία του βιβλίου, ο/η δάσκαλος/-α πρέπει να λάβει υπόψη του/της κάποια περαιτέρω στοιχεία για αυτό, όπως το αν είναι καλογραμμένο, απαλλαγμένο από στερεότυπα και δεν περιλαμβάνει απλουστευμένες λύσεις στα προβλήματα των ηρώων (Λουάρη, Παπαρούση). Εξίσου ακατάλληλες κρίνονται οι ιστορίες που είναι, απλώς, διασκεδαστικές και δεν προσφέρουν ελπίδα στα παιδιά ή δε σέβονται την ιδιαιτερότητά τους αναφορικά με χαρακτήρα τους ή την πολιτισμική τους ταυτότητα (Heath et al. 2005: 568).

Περαιτέρω σημαντικά στοιχεία αποτελούν η πλοκή του βιβλίου, η απόσταση των προβλημάτων των χαρακτήρων από την πραγματικότητα και το αν οι λύσεις που προτείνονται είναι εφικτές. Εν τέλει, ενδείκνυται να προτιμώνται τα αναγνώσματα που εστιάζουν στις ικανότητες των ηρώων/-ίδων, οι οποίοι/-ες πρέπει να ρεαλιστικοί και να μη θυμίζουν χαρακτήρες - θύματα ή υπερήρωες/-ίδες (Heath et al., 2005: 568 - 569). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει οπωσδήποτε να προβλέψει τις αντιδράσεις των μαθητών/-τριών του/της αναφορικά με το κείμενο, γεγονός που προϋποθέτει την εκ βάθρων συνείδηση του χαρακτήρα των προκειμένων παιδιών και την ουσιαστική γνώση του περιεχομένου της ιστορίας (Bohning, 1981: 167).

Βάσει των προαναφερθέντων γίνεται κατανοητό ότι η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη αποτελεί μία διαδικασία η οποία απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία από την πλευρά του/της δασκάλου/-ας, την αξιολόγηση αρκετών παραμέτρων αναφορικά με την προσωπικότητα των παιδιών στα οποία απευθύνεται, αλλά και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριές τους. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όλου/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες εμπλέκονται σε ένα ταξίδι συναισθημάτων με όχημα τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία.

4.3. Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που δύνανται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της

Η επιλογή ενός ποιοτικού κειμένου που θα αξιοποιηθεί για την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μία διαδικασία μείζονος σημασίας για την επιτυχία της τεχνικής, η οποία, ωστόσο, μπορεί να καταστεί δύσκολη για τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουμε ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο από το οποίο δυνάμεθα να αντλήσουμε ποιοτικά κείμενα της εγχώριας και της διεθνούς λογοτεχνικής παραγωγής: το Σχολικό Ανθολόγιο.

Κατόπιν μίας επισταμένης έρευνας στα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου καταλήξαμε σε ορισμένα λογοτεχνικά αναγνώσματα, τα οποία πραγματεύονται μία πληθώρα παιδικών φόβων και δύνανται να αξιοποιηθούν για την εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη. Σε ένα πρώτο επίπεδο, θα παρουσιάσουμε τα εν λόγω κείμενα συνοπτικά, ενώ μετέπειτα θα αναπτύξουμε το περιεχόμενό τους, αναδεικνύοντας τα σημεία εκείνα που συνέβαλαν ώστε να επιλεγθούν για τον προαναφερθέντα σκοπό.

4.3.1. Συνοπτική παρουσίαση των κειμένων του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο παιδικό φόβο¹⁶

Κείμενο	Φόβος
Α' - Β' Τάξη	
«Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει», της Ντέμπι Γκλιόρι	Φόβος απόρριψης από την μητέρα
«Η πρώτη μέρα στο σχολείο», Του Κλοντ Γκούτμαν	Φόβος για το σχολείο
«Ξ ... όπως ξιφίας», Της Μαρίας Φραγκιά	1) Φόβος απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων 2) Φόβος για τη διαφορετικότητα

16. Στο Παράρτημα Ι στις σσ. 164 – 165 της παρούσας εργασίας παρατίθεται ο Πίνακας με την παρουσίαση των συγκεκριμένων κειμένων ανάλογα με το είδος του φόβου που πραγματεύονται.

Κείμενο	Φόβος
Α' - Β' Τάξη	
«[Φοβάμαι!]', Της Ελένης Βαλαβάνη	Φόβος ενώπιον μίας νέας εμπειρίας
«Η αλφαβήτα δίχως ρο», της Πέπης Δαράκη	1) Φόβος απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων 2) Φόβος για τη διαφορετικότητα
«Οι πεταλουνδίτσες», της Ε. Παλαιολόγου – Πετρώνδα	Φόβος για κάποιο σωματικό τραυματισμό/ θάνατο
«[Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη]', της Πιπίνας Τσιμικάλη	Φόβος για κάποιον κίνδυνο (φανταστικό)
«Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων», της Φιλίσας Χατζηχάννα	Φόβος για κάποιον κίνδυνο (φανταστικό)
Γ' - Δ' Τάξη	
«Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ», του Λέο Μπουσκάλια	Φόβος για το θάνατο
«Η ιστορία του Ερνέστου», Του Μερσέ Κόμπανυ	Φόβος για απώλεια τη γονεϊκής αγάπης
«Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι», της Μάρως Λοΐζου	Φόβος για το σκοτάδι
«Η αιμοδοσία», της Λότη Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου	Φόβος για το θάνατο
Ε' - ΣΤ' Τάξη	
«Η Βαγγελίτσα», της Έλλης Αλεξίου	1) Φόβος απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων 2) Φόβος για τη διαφορετικότητα

Πίνακας 4.1. Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου ανά τάξη και οι παιδικοί φόβοι που πραγματεύονται.

4.3.2. Αναλυτική παρουσίαση των κειμένων του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο φόβο

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζουμε¹⁷ αναλυτικά τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο παιδικό φόβο, εξαίροντας, παράλληλα, τα σημεία που αναδεικνύουν τον τρόπο αντίδρασης των ηρώων/-ίδων ή των δευτερευόντων προσώπων αναφορικά με το εν λόγω συναίσθημα. Η συγκεκριμένη παρουσίαση συντελείται ώστε να γίνει κατανοητό ότι τα κείμενα αυτά δύνανται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του. Επισημαίνεται ότι τα κείμενα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανάλογα με το Ανθολόγιο στο οποίο εντάσσονται και τις τάξεις των μαθητών/-τριών στις οποίες απευθύνονται.

4.3.2.1. Ανθολόγιο της Α' - Β' Τάξης του Δημοτικού

Όπως έγινε φανερό από τον Πίνακα 4.1, το Ανθολόγιο για την Α' τάξη του Δημοτικού περιλαμβάνει κείμενα που καλύπτουν μία ικανοποιητική γκάμα παιδικών φόβων, όπως είναι ο φόβος απόρριψης από την ομάδα τους γονείς ή την ομάδα των συνομηλίκων, ο φόβος για το σχολείο, ο φόβος ενώπιον μιας νέας εμπειρίας, ο φόβος για κάποιο σωματικό τραυματισμό ή ακόμα και το θάνατο και ο φόβος για κάποιο κίνδυνο (φανταστικό ή πραγματικό). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται πιθανό για τον/την εκπαιδευτικό να βρει κάποιο κείμενο με το οποίο θα μπορέσει να προσεγγίσει τους φόβους των δικών του/της μαθητών/-τριών.

4.3.2.1.1. Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει, της Ντέμπι Γκλιόρι (Τσιλιμένη et al., 2007α: 22 – 23)¹⁸

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το συγκεκριμένο κείμενο για να προσεγγίσει ένα συνήθη φόβο των μικρών παιδιών, το φόβο μήπως χάσουν την αγάπη των γονιών τους. Πρωταγωνιστές του κειμένου, αποτελούν ένα μικρό παιδί και η μητέρα του, οι οποίοι αναπτύσσουν ένα διάλογο αναφορικά με την αγάπη της μητέρας για το μικρό ήρωα και τη διάρκειά αυτής. Χαρακτηριστικό του παιδιού είναι ότι αποκαλείται με το επίθετο «Μικρός», σαν να πρόκειται για το όνομά του, μάλλον

17. Το θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποιήθηκε για τη διάκριση των χαρακτήρων ανάλογα με τη λειτουργία τους (π.χ. πρωταγωνιστές, συμμάχους, αντιπάλους κλπ.) περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Β. Αθανασόπουλου (2008: 40 – 43).

18. Στο Παράρτημα II στις σσ. 167 – 176 παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

επειδή ο αφηγητής θέλει να αναδείξει τη μικρή ηλικία του πρωταγωνιστή, η οποία συνάδει με την ηλικία των μικρών αναγνωστών/-τριών. Ομοίως, ο αφηγητής δεν αποκαλύπτει το όνομα της μητέρας, πιθανώς επειδή θέλει να τονίσει μέσω του συγκεκριμένου προσώπου την καθολικότητα της αγάπης κάθε μητέρας για το παιδί της.

Στην αρχή του κειμένου, το παιδί παρουσιάζεται να βιώνει ένα ξέσπασμα θυμού στο δωμάτιό του (*«Ο Μικρός ήταν κακόκεφος... κι όλα τα παιχνίδια του χαλούσε»*). Ο ψύχραιμος τρόπος με τον οποίο τον αντιμετωπίζει η μητέρα του κρίνεται ιδιαίτερα καθησυχαστικός για το παιδί, όπως και για κάθε παιδί που βιώνει τις ίδιες ανησυχίες. Αρχικά, ενδιαφέρεται να μάθει την αιτία της συμπεριφοράς του κι, εκείνος αποκαλύπτει άμεσα τις σκέψεις που το προβληματίζουν, το φόβο του δηλαδή ότι δεν τον αγαπούν (*«...Είμαι ένας ανάποδος και γκρινιάρης Μικρός και κανείς δε μ' αγαπάει...»*).

Ο μικρός ήρωας της θέτει διάφορες ερωτήσεις, που δεν είναι διόλου απίθανο να απευθύνουν και πολλά άλλα μικρά παιδιά στους γονείς τους, προκειμένου να διαπιστώσει αν εκείνη θα τον αγαπούσε υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Συγκεκριμένα, τη ρωτά αν θα τον αγαπούσε ακόμα κι αν ήταν «αρκούδος» και «κροκόδειλος», κι εκείνη με μεγάλη τρυφερότητα τον επιβεβαιώνει διαρκώς για την αγάπη της.

Στη συνέχεια, ο Μικρός με έναν σχεδόν ποιητικό λόγο, αναζητά την επιβεβαίωση όσον αφορά τη διάρκεια της αγάπης της μητέρας του (*«Χαλάει ποτέ η αγάπη... να τη φωτιάξεις και να τη χτίσεις;»*). Η απάντησή της και στις συγκεκριμένες ανησυχίες του γιου της αποτελεί πρότυπο, καθώς, αποφεύγει να πει ένα ψέμα στο παιδί για να το καθησυχάσει σχετικά με το «αν χαλάει η αγάπη», εξαίροντας συνάμα το γεγονός ότι θα τον αγαπάει για πάντα.

Ο Μικρός, όπως και κάθε παιδί, δεν ικανοποιείται με την πρώτη της απάντηση κι επιμένει να μάθει αν θα υφίσταται η αγάπη τους και μετά το θάνατο τους. Η μητέρα του φαίνεται ήρεμη και προσπαθεί να καθησυχάσει το παιδί της παρουσιάζοντας την αγάπη μέσα από μία επιτυχημένη παρομοίωση. Συγκεκριμένα, τον αγκαλιάζει- καθώς, η σωματική επαφή ηρεμεί τα παιδιά όταν φοβούνται ή αντιμετωπίζουν, γενικά, κάποιο πρόβλημα- και τον προτρέπει να κοιτάξει τα αστέρια στον ουρανό, πολλά από τα οποία έχουν πεθάνει, όμως εξακολουθούν να λάμπουν. Με όμοιο τρόπο, και η αγάπη *«ποτέ δεν πεθαίνει και πάντα φωτίζει»*.

Ενώ από την αρχή του κειμένου, δε γνωρίζουμε τη στιγμή της ημέρας στην οποία αναπτύσσεται ο εν λόγω διάλογος, στο τέλος, όταν η μητέρα ζητά από το παιδί να κοιτάξει τα άστρα, ο/η αναγνώστης/-τρια συνειδητοποιεί ότι πρόκειται για βράδυ. Το

βράδυ, άλλωστε, οι φόβοι των μικρών παιδιών διογκώνονται και, γι' αυτό, έχουν πραγματικά ανάγκη την αγάπη των γονιών τους.

4.3.2.1.2. Η πρώτη μέρα στο σχολείο, του Κλοντ Γκούτμαν (Τσιλιμένη et al., 2007α: 30 - 32)¹⁹

Το κείμενο παρουσιάζει την ιστορία ενός μικρού αγοριού, του Αργύρη, ο οποίος ετοιμάζεται για πρώτη φορά να πάει στο σχολείο. Δυστυχώς, όμως, αντί να νιώθει χαρά, ανησυχεί υπερβολικά. Το αγόρι παρουσιάζει όλα τα συμπτώματα που βιώνει ένα παιδί με σχολική φοβία, γεγονός που βοηθά τον/την μικρό/-ή αναγνώστη/-τρια, που νιώθει ανάλογα για το σχολείο, να ταυτιστεί μαζί του.

Η πλοκή της ιστορίας ξεκινά από το χώρο του σπιτιού, εξελίσσεται γρήγορα και ολοκληρώνεται στη σχολική τάξη. Στο σπίτι, παρουσιάζονται μόνο οι ενέργειες του παιδιού που αποκαλύπτουν την νευρικότητά του, η οποία κορυφώνεται, όταν φτάνει με τη μητέρα του έξω από το σχολείο. Η «λύση» στο ψυχικό του μαρτύριο δίνεται στη σχολική αίθουσα. Δεν είναι τυχαίο ότι ο ήρωας χαρακτηρίζει το σχολείο «μεγάλο», καθώς, διακατέχεται από συναισθήματα φόβου για αυτό.

Επιπλέον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται μέσα από τα μάτια του πρωταγωνιστή της ιστορίας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αίσθηση της αυθεντικότητας των συναισθημάτων που νιώθει. Επιπλέον, είναι έντονη η εσωτερική δράση, αφού, αποκαλύπτονται διαρκώς οι σκέψεις και οι φόβοι του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό, οι μικρού/ές αναγνώστες/στριες δύνανται να ταυτιστούν μαζί του- το οποίο αποτελεί και τον απώτερο στόχο- αφού είναι πιθανό να αναγνωρίσουν στις μύχιες σκέψεις του, προσωπικά τους συναισθήματα.

Γενικά, το πρόσωπο του Αργύρη προκαλεί συμπάθεια, καθώς, ταλαντεύεται ανάμεσα στον υπερβολικό φόβο του για το σχολείο και την επιθυμία του να δείξει ότι είναι πλέον «μεγάλο παιδί». Μέσα από αυτή την εσωτερική πάλη, αποκαλύπτονται κάποιοι απλοί τρόποι, τους οποίους μπορεί να αξιοποιήσει κάθε μικρός/ή αναγνώστης/-τρια για να αντιμετωπίσει το φόβο του για το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι θετικές σκέψεις του παιδιού σχετικά με τα οφέλη που θα αποκομίσει από αυτό, όπως και η διάθεση να δείξει τον καλύτερό του εαυτό απέναντι στη δασκάλα και στους/στις συμμαθητές/τριές του μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο μίμησης για άλλα παιδιά, ώστε να αποβάλλουν τα αρνητικά τους συναισθήματα για το σχολείο.

¹⁹. Στο Παράρτημα II στις σσ. 177 - 184 παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

Η ουσιαστική λύση, όμως, δίνεται από τη δασκάλα και από τους/τις συμμαθητές/-τριες του Αργύρη, πρόσωπα τα οποία δημιουργούν την εντύπωση στον ήρωα, και κατ' επέκταση στον/στην αναγνώστη/-τρια, ότι η κατάσταση δεν είναι τόσο τραγική όσο την φανταζόταν. Συγκεκριμένα, η δασκάλα, που αποτελεί δευτερεύον πρόσωπο, είναι ιδιαίτερα ευγενική και φιλική, καθώς, προτίθεται να αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριές της. Σίγουρα, η μορφή της αποτελεί πρότυπο μίμησης για κάθε εκπαιδευτικό, καθώς, χάρη στη θετική της στάση, η ένταση που επικρατεί αρχικά στην τάξη, εκτονώνεται.

Επίσης, θετική, είναι και η στάση των νέων συμμαθητών/-τριών του Αργύρη, που αποτελούν τους/τις κομπάρσους/-ες της ιστορίας, οι οποίοι/-ες βιώνουν παρόμοια αγωνία με εκείνον. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται, άλλωστε, στο τέλος του κειμένου, όταν η δασκάλα προτρέπει τα παιδιά να εκφράσουν από πού θα ήθελαν να ξεκινήσουν τη διδασκαλία κι ένας μαθητής λέει χαρακτηριστικά: *«Με την τουαλέτα κυρία»*. Τελικά, ο Αργύρης, όπως και κάθε άλλο παιδί σε παρόμοια θέση, δεν είναι μόνος.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σχολιαστεί κι ένα άλλο δευτερεύον πρόσωπο της ιστορίας, η μητέρα του Αργύρη, η οποία παρουσιάζει μία εκ διαμέτρου αντίθετη συμπεριφορά από τα υπόλοιπα πρόσωπα. Η στάση της μπορεί να χαρακτηριστεί αγχωτική (*«...Μου το έσφιξε δυνατά [το χέρι]. Έπειτα μ' αγκάλιασε και δεν ήθελε να μ' αφήσει. Χρειάστηκε να βάλω όλη τη δύναμη να της ξεφύγω...»*), καθώς, βιώνει και η ίδια το άγχος του αποχωρισμού του παιδιού της. Ωστόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά, αν και ανθρώπινη, εντείνει το άγχος του παιδιού και αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγή.

4.3.2.1.3. Ξ... όπως ξιφίας, της Μαρίας Φραγκιά (Τσιλιμένη et al., 2007α: 35 – 36)²⁰

Το κείμενο παρουσιάζει με διασκεδαστικό τρόπο, το φόβο κάποιων παιδιών μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων τους λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που διαθέτουν. Ο ήρωας είναι ένας ξιφίας, ο Ξέρξης, ο οποίος στενοχωριέται επειδή τον κοροϊδεύουν για τη μύτη του και μέσα από την προσωποποίησή του παρουσιάζεται να βιώνει την εν λόγω κατάσταση σαν να επρόκειτο για μικρό παιδί. Συνάμα, με αφορμή τη στάση απόρριψης των συμμαθητών/-τριών του Ξέρξη, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να προσεγγίσει το φόβο πολλών παιδιών για τη διαφορετικότητα.

20. Στο Παράρτημα II στις σσ. 185 - 195, παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

Από την αρχή του κειμένου, παρουσιάζεται η ψυχολογική κατάσταση του μικρού Ξέρξη, ο οποίος επιστρέφει στενοχωρημένος από το σχολείο και κλείνεται στο δωμάτιό του, χωρίς να φάει («Ο Ξέρξης... και γελαστός ήταν...»). Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο άμεσος τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το πρόβλημα του ήρωα, καθώς προκαλεί τη συμπάθεια των μικρών αναγνωστών/-τριών, ενώ παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα δύνανται να ταυτιστούν μαζί του. Η μητέρα του καταλαβαίνει ότι κάτι συμβαίνει στο παιδί της και πηγαίνει στο δωμάτιό του. Για να τον καθησυχάσει τον αγκαλιάζει, καθώς τα μικρά παιδιά έχουν ιδιαίτερη ανάγκη τη σωματική επαφή με τους γονείς τους για να νιώσουν ασφάλεια και να εισπράξουν την τρυφερότητά τους, και τον προτρέπει να της πει τι του συμβαίνει.

Τότε, ο μικρός ξιφίας περιγράφει με γλαφυρό τρόπο τον εφιάλη που βιώνει στο σχολείο, δηλαδή, τις κοροϊδίες των συμμαθητών/-τριών του («...Με φωνάζουν *μυτόγκα...*», «...κι όλο *χαζοαστεία* κάνουνε... Κι όλοι *σκάσανε στα γέλια...*»), την απόρριψη που βιώνει καθημερινά («...δε θέλουν να *παίζουν μαζί μου...*», «...Ούτε *κανείς* *κάθεται μαζί μου...*»), και, γενικά, τα απρόκλητα πειράγματα τους. Αφορμή για το συναισθηματικό ξέσπασμα του μικρού ξιφία αποτέλεσε ένα ειρωνικό αστείο που έγινε εις βάρος του στο σχολείο εκείνη τη μέρα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι παιδιά τα οποία υιοθετούν μία συμπεριφορά παρόμοια με εκείνη των συμμαθητών/-τριών του Ξέρξη, είναι πιθανόν να μπουν στη διαδικασία της ενσυναίσθησης, παρακολουθώντας την ψυχολογική κατάσταση του ήρωα και να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους άδικη συμπεριφορά.

Το ειρωνικό σχόλιο που έγινε αφορούσε το δώρο που θα έφερνε ο Άγιος Βασίλης στον μικρό ξιφία. Όταν η δασκάλα τον ρώτησε τι δώρο θα ήθελε, τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν «ένα *τεράστιο άσπρο σεντόνι*» για να σκουπίζει τη μύτη του. Κρίνεται αφελές από τη δασκάλα να ρωτήσει τα παιδιά το λόγο για τον οποίο προτείνουν το συγκεκριμένο δώρο, επειδή θα έπρεπε να γνωρίζει το καθημερινό μαρτύριο του Ξέρξη και να αποφεύγει να δίνει αφορμές για περαιτέρω κακεντρέχειες εις βάρος του.

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο μικρός ξιφίας εκφράζει την απροθυμία του να πάει στο σχολείο («...*Δε θα ξαναπάω στο σχολείο ποτέ πια., είπε ο Ξέρξης και ξανάρχισε να κλαίει...*»). Η μητέρα του για να τονώσει την αυτοπεποίθησή του, τονίζει ότι αν εγκαταλείψει το σχολείο δε θα μορφωθεί και, κυρίως, δε θα αποδείξει «*την αξία της μύτης του*». Προσπαθεί, κοινώς, να αποφορτίσει συναισθηματικά το παιδί της και με λογικά επιχειρήματα να του δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα. Ο μικρός Ξέρξης, δεν

καταλαβαίνει αυτή τη φράση μέσα στην ένταση που βιώνει, όμως πολύ σύντομα συνειδητοποιεί την αξία της σωματικής του ιδιαιτερότητας.

Την επόμενη κιόλας μέρα, καθώς κατευθύνεται στο σχολείο «αποφασιστικά», βλέπει τη δασκάλα και τους/τις συμμαθητές/-τριές του να έχουν εγκλωβιστεί σε ένα δίκτυ. Ο θάνατός τους θα ήταν αναπόφευκτος, αν ο Ξέρξης δεν έσκιζε το δίκτυ με τη μύτη του. Όπως παρατίθεται στο κείμενο «...Καθόλου δε δίστασε ο Ξιφίας: ορμάει πάνω στο δίκτυ και χρατς χρουτς!...», ενώ το κεφαλαίο γράμμα στη λέξη «Ξιφίας», θέλει πιθανώς να τονίσει τη θαρραλέα συμπεριφορά του μικρού ήρωα.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, επέρχεται η κάθαρση καθώς αποκαθίσταται η αξία της ιδιαιτερότητας του μικρού Ξιφία στα μάτια των συμμαθητών/-τριών του, ενώ οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες οι οποίοι/-ες, επίσης, είναι δυνατόν να εισπράττουν τα κοροϊδευτικά σχόλια των άλλων εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητάς τους, μπορούν να πάρουν κουράγιο χάρη στο αίσιο τέλος της ιστορίας.

4.3.2.1.4. [Φοβάμαι!], της Ελένης Βαλαβάνη (Τσιλιμένη et al., 2007α: 45 - 47)

Κύριο θέμα του κειμένου αποτελεί ο φόβος ενός μικρού πουλιού, του Ντε-ε-ε να πετάξει επειδή δεν έχει εξοικειωθεί ακόμα με αυτή τη δυνατότητά του. Ο προσωποποιημένος ήρωας παρουσιάζεται να βιώνει όλα τα συναισθήματα ανησυχίας και ανασφάλειας που βιώνει ένας άνθρωπος κάθε φορά που επιδίδεται σε ένα καινούριο εγχείρημα. Επομένως, με έναυσμα την ιστορία του Ντε-ε-ε, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να προσεγγίσει το φόβο που αισθάνονται τα παιδιά, όπως κι όλοι/-ες, κάθε φορά που αποπειρώνται να ασχοληθούν με κάτι άγνωστο. Κατ' επέκταση, το κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί, με τρόπο παρομοιώδη, για να προσεγγίσει το φόβο που νιώθουν τα μικρά παιδιά την πρώτη μέρα που πάνε στο σχολείο, καθώς, είναι κάτι άγνωστο για εκείνα.

Ακόμα είναι σημαντικό ότι ήρωας της ιστορίας εμφανίζεται προσωποποιημένος να βιώνει συναισθήματα που μπορεί να νιώσει κι ένα παιδί σε παρόμοια θέση, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο προκαλεί τη συμπάθεια των μικρών αναγνωστών/-τριών, ακόμα και την ταύτιση μαζί του. Εξίσου σημαντική είναι και η παρουσία του μεγαλύτερου αδερφού του μικρού μελισσοφάγου, του Ντικ-Ντικ-Ντικ, ο οποίος αποτελεί σύμμαχο του Ντε-ε-ε στον αγώνα του να πετάξει και υιοθετεί, επίσης, μία συμπεριφορά προστατευτική που θυμίζει συμπεριφορά ανθρώπου. Δεν είναι τυχαίο ότι ο μεγαλύτερος αδερφός του Ντε-ε-ε επιλέγεται ως σύμμαχός του, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν διάφορες δεξιότητες και συμπεριφορές μέσω του μηχανισμού της μίμησης.

Αναπτύσσοντας το θέμα με περαιτέρω στοιχεία του κειμένου, ο μικρός ήρωας φοβόταν να πετάξει γιατί «...δεν είχε μάθει να κατεβαίνει από ψηλά...». Αρχικά, προσπάθησε να μιμηθεί τις κινήσεις που του είχαν υποδείξει οι γονείς του, όμως πέταξε λίγα μέτρα μακριά από το δέντρο κι επέστρεψε φοβισμένος στο κλαδί («...Το μόνο που κατάφερε... γιατί νόμισε ότι θα πέσει...»). Τότε ο Ντικ-Ντικ-Ντικ, άρχισε να του δίνει κουράγιο και οδηγίες για το πώς να χρησιμοποιήσει τα φτερά και το σώμα του («...Δεν πέφτεις, είπε ο Ντικ-Ντικ-Ντικ...Δοκίμασε...»). Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά σχόλια και τις συμβουλές του αδερφού του, ο Ντε-ε-ε δεν τολμούσε να πετάξει καθώς ήθελε κάποιον να τον κρατά. Ο φόβος τον είχε αδρανοποιήσει, όπως συμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις που φοβόμαστε πολύ.

Η ανασφάλεια που ένιωθε ο Ντε-ε-ε ήταν αναμενόμενη, καθώς λόγω της απειρίας του φοβόταν μήπως προβεί σε κάποιο σοβαρό λάθος. Παρόλα αυτά, τα λάθη λόγω της έλλειψης πείρας δικαιολογούνται όταν ασχολούμαστε με κάτι καινούριο, γι' αυτό η προσπάθεια είναι πιο σημαντική των πάντων. Καθώς περνούσε η ώρα, το μικρό πουλί διόγκωνε στο μυαλό του τη δυσκολία ενός απλού εγχειρήματος.

Τότε, ο μεγαλύτερος αδερφός του τον πλησίασε και με τρυφερότητα προσφέρθηκε να τον βοηθήσει («...Τότε ο Ντικ-Ντικ-Ντικ ήρθε κοντά... να κατέβεις...»). Ο τρόπος με τον οποίο τον αντιμετωπίζει ο Ντικ-Ντικ-Ντικ αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς διότι όχι μόνο δεν υποτιμά το φόβο του μικρού του αδερφού, αλλά παράλληλα προσπαθεί να τον εμψυχώσει και να τονώσει την αυτοπεποίθησή του. Ακόμα, επιδιώκει να διαμορφώσει ασφαλείς για εκείνον συνθήκες ώστε να πετύχει το σκοπό του.

Όμως, ο Ντε-ε-ε αμφισβήτησε τον μεγαλύτερο αδερφό του λέγοντας ότι δεν «τον βοηθάει καλά» κι ότι ήθελε τη βοήθεια του πατέρα του. Σαφώς, το μικρό πουλί θα ένιωθε μεγαλύτερη ασφάλεια με το γονιό του, όμως, από την άλλη πλευρά το εν λόγω αίτημα αποτελούσε δικαιολογία για να καθυστερήσει την προσπάθειά του. Ο Ντικ-Ντικ-Ντικ θύμωσε μαζί του, αντίδραση φυσιολογική κι αναμενόμενη καθώς εκείνος νοιάζεται πραγματικά για τον αδερφό του, όμως δεν τον άφησε στη μοίρα του («...Δεν πέφτεις...Θα σε βοηθήσω...»). Ίσως, ο Ντικ-Ντικ-Ντικ να έγινε αυστηρός εκείνη τη στιγμή, όχι μόνο εξαιτίας του θυμού του, αλλά κι επειδή ήθελε να αναγκάσει τον αδερφό του να σταματήσει τις υπεκφυγές.

Και πράγματι τα κατάφερε, καθώς ο μικρός μελισσοφάγος παρά την έντονη ανησυχία του αποφάσισε να πετάξει («Ο Ντε-ε-ε ο μικρός μελισσοφάγος το αποφάσισε...Η απόφαση είχε παρθεί. Εμπρός...») και μάλιστα με επιτυχία. Είναι πολύ σημαντικός ο

θετικός τρόπος με τον οποίο ολοκληρώνεται το συγκεκριμένο απόσπασμα, διότι δείχνει στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες ότι, παρά τις οποίες δυσκολίες, όταν επιθυμούμε κάτι έντονα και αγωνιζόμαστε για αυτό, μπορούμε να πετύχουμε τους στόχους μας.

4.3.2.1.5. Η Αλφαβήτα δίχως ρο, της Πέπης Δαράκη (Τσιλιμένη et al., 2007α: 48 - 49)

Το κείμενο παρουσιάζει την ιστορία ενός μικρού κοριτσιού, της Κατερίνας, η οποία δε μπορεί να αρθρώσει σωστά το φώνημα ρο. Χαρακτηριστική είναι η φράση με την οποία ξεκινά το κείμενο «*Τι καλά που θα' ταν να μην είχε η αλφαβήτα γο!*», η οποία εκφράζει την ευχή της μικρής πρωταγωνίστριας που βασανίζεται λόγω της συγκεκριμένης αδυναμίας και υπομένει καθημερινά τα κοροϊδευτικά σχόλια των υπόλοιπων παιδιών.

Κρίνεται θετική η ένταξη του συγκεκριμένου κειμένου στο σχολικό ανθολόγιο της Α'- Β' δημοτικού, καθώς πολλά παιδιά στην ηλικία αυτή αντιμετωπίζουν προβλήματα με την άρθρωση ορισμένων φωνημάτων, τα οποία ξεπερνούν στις περισσότερες περιπτώσεις. Όμως, τα κακεντρεχή σχόλια από τον κοινωνικό τους περίγυρο και δη από την ομάδα των συνομηλίκων, μπορεί να τα πληγώσει ανεπανόρθωτα.

Φυσικά, τα παιδιά της γειτονιάς δε σκέφτονται καν την ψυχολογική κατάσταση της Κατερίνας, αφού με τις κοροϊδίες τους διασκεδάζουν. Δε διστάζουν, μάλιστα, να δημιουργήσουν κι ένα τραγούδι για να την περιγελάσουν («...*Αλφάβητα δίχως ρο...σε κάποιον κακό...*»). Με έναυσμα τα εν λόγω σημεία του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει με τα παιδιά το ζήτημα της απόρριψης ορισμένων συμμαθητών/-τριών τους που παρουσιάζουν κάποια διαφορετικότητα. Διότι, πίσω από την απορριπτική τους στάση λανθάνει, συχνά, ο φόβος για το διαφορετικό.

Η αντίδραση της ηρωίδας μαρτυρά πόσο πολύ υποφέρει, καθώς απομονώνεται στο σπίτι της, δεν έχει φίλους/-ες, δε μιλάει καν από ντροπή. Χαρακτηριστικό είναι ότι τολμά να τραγουδήσει μόνο προστά στα πουλιά γιατί δεν εισπράττει την κοροϊδία τους («...*Η μικρή Κατερίνα το 'βαζε στα πόδια...και δεν την κορόιδευαν...*»). Κρίνεται θετικό το γεγονός ότι παρουσιάζεται άμεσα στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες ο ψυχισμός του κοριτσιού και το μαρτύριο που βιώνει, προκειμένου να μπουν στη διαδικασία της ενσυναίσθησης και να αισθανθούν συμπάθεια για την μικρή ηρωίδα. Είναι πιθανόν, μάλιστα, κάποιοι/-ες από αυτούς να φέρονται, επίσης, σκληρά σε κάποια

παιδιά με ιδιαιτερότητες, γι' αυτό το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να τους/τις προβληματίσει σχετικά με την κακεντρεχή τους συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, ανάμεσα στους/στις μικρούς/-ες αναγνώστες/-τριες δύνανται να υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της Κατερίνας. Επομένως, ο αφηγητής περιγράφει όσα δε μπορούν να εκφράσουν εκείνα.

Η λύση στο μαρτύριο της Κατερίνας επέρχεται με έναν τρόπο εξωπραγματικό, αφού τα σύννεφα, σαν από μηχανής Θεός, τιμωρούν τα παιδιά για την άσχημη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, τα προσωποποιημένα σύννεφα αναλαμβάνουν το ρόλο του συμμάχου του μικρού κοριτσιού, θυμώνουν για τα πειράγματα των ανταγωνιστών της, δηλαδή των παιδιών της γειτονιάς, και προκαλούν μια τέτοια ομίχλη με αποτέλεσμα να χάσουν τα παιδιά τα τόπια που κρατούν. Το εν λόγω γεγονός συνέβη τρεις φορές, ώσπου «τα πειραχτήρια» αντιλήφθηκαν ότι η συμπεριφορά τους προκάλεσε την αντίδραση των σύννεφων (*«...Εκείνα τα σύννεφα που καμιά φορά κατέβαιναν χαμηλά...έπαψαν να πειράζουν τη μικρή Κατερίνα...»*) και παύουν να συμπεριφέρονται κατά αυτόν τον τρόπο.

Με το συγκεκριμένο μαγικό τρόπο, η μικρή ηρωίδα απαλλάσσεται από το Γολγοθά της κι επέρχεται η κάθαρση, καθώς αποκαθίσταται η δικαιοσύνη των πραγμάτων στα μάτια του/της αναγνώστη/-τριας. Η συγκεκριμένη λύση μπορεί να μην είναι εφικτή, ωστόσο το πιθανότερο είναι να ενθουσιάσει τους/τις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες, οι οποίοι/-ες εμπιστεύονται απόλυτα τη φαντασία τους.

4.3.2.1.6. Οι πεταλουδίτσες, της Ε. Παλαιολόγου- Πετρώνδα (Τσιλιμένη et al., 2007α: 97 - 98)

Το παρόν κείμενο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός ένα συχνό φόβο που νιώθουν τα μικρά παιδιά σχετικά με τους διάφορους κινδύνους- ρεαλιστικούς ή εξωπραγματικούς- που ελλοχεύουν στη ζωή τους.

Πρωταγωνίστριες της ιστορίας αποτελούν κάποια χαριτωμένα έντομα που συμπαθούν τα μικρά παιδιά, οι πεταλουδίτσες οι οποίες- μέσα από το σχήμα της προσωποποίησης- παρουσιάζονται ανέμελες και χαρούμενες, νιώθοντας συνάμα ένα μεγάλο φόβο για τα πουλιά. Οι συγκεκριμένοι αντίπαλοι των ηρωίδων απειλούν την ίδια τους την ύπαρξη με αποτέλεσμα να τις προκαλούν αισθήματα τρόμου (*«Μια φορά κι έναν καιρό...βασάνιζε την μικρή τους ύπαρξη...»*). Ομοίως, οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες αντιμετωπίζουν, καθημερινά, κινδύνους που τους/τις προκαλούν αισθήματα ανησυχίας και φόβου, επομένως μπορούν να νιώσουν συμπάθεια για την κατάσταση των ηρωίδων.

Όμως, οι πεταλουδίτσες βρίσκουν ένα σημαντικό σύμμαχο, μία Ηλιαχτίδα, η οποία προτείνει τρόπους για να προστατευτούν. Άλλωστε, κάθε άνθρωπος στη ζωή του αντιμετωπίζει κάποιους/-ες αντιπάλους, όμως ταυτόχρονα βρίσκει υποστήριξη σε κάποια πρόσωπα. Η Ηλιαχτίδα συμβούλεψε τις φίλες της να διατηρούν την ψυχραιμία τους και να κρύβονται σε λουλούδια που έχουν το ίδιο χρώμα με τα φτερά τους ώστε να μη φαίνονται («...Μια καλή Ηλιαχτίδα τότε...Τώρα καταλάβετε όλες το μάθημά σας...»). Οι συμβουλές ενός προσώπου εμπιστοσύνης, απάλλαξαν τις πεταλουδίτσες από τα συναισθήματα φόβου και ανησυχίας που ένιωθαν. Σε ανάλογες περιπτώσεις, ένα προσφιλές πρόσωπο μπορεί να αποδιώξει τους φόβους ενός μικρού παιδιού και να το συμβουλέψει ορθά για τους κινδύνους που το κατατρέχουν.

Οι πεταλουδίτσες ήταν πολύ χαρούμενες, ώσπου μια μέρα ο κίνδυνος εμφανίστηκε μπροστά τους. Κάποια πουλάκια πέταξαν προς το μέρος τους, όμως δε μπόρεσαν να τις πιάσουν χάρη στη βοήθεια της Ηλιαχτίδας, η οποία τις προειδοποίησε. Οι πεταλουδίτσες πρόλαβαν να κρυφτούν και γλίτωσαν από τον κίνδυνο. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της φιλίας όταν φοβόμαστε για διάφορους κινδύνους και δύσκολες καταστάσεις.

4.3.2.1.7. [Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη], της Πιπίνας Τσιμικάλη (Τσιλιμένη et al., 2007α: 137 - 140)

Η ιστορία παρουσιάζει τη φιλική πλευρά κάποιων φανταστικών πλασμάτων, τα οποία περιλαμβάνονται στην πολιτιστική μας παράδοση, τα οποία προκαλούν έντονο φόβο στα μικρά παιδιά: τους καλικάντζαρους. Επομένως, εκτός από το φόβο για τα συγκεκριμένα πλάσματα, το κείμενο δύναται να αξιοποιηθεί προκειμένου να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός κάποιους παρόμοιους εξωπραγματικούς φόβους των παιδιών, όπως είναι ο μπαμπούλας ή τα τέρατα.

Άλλωστε, η φαντασίωση ότι υπάρχουν διάφορα επικίνδυνα, εξωπραγματικά πλάσματα είναι φυσιολογική και αναμενόμενη στα μικρά παιδιά. Γι' αυτό, είναι θετικό το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζεται μία άλλη πτυχή κάποιων πλασμάτων αυτού του είδους προκειμένου να τονωθεί το αίσθημα του τρόμου που συνοδεύει τη φανταστική τους ύπαρξη.

Καταρχάς, το σκηνικό, το οποίο πλαισιώνει την ιστορία και παρουσιάζεται από τις πρώτες σειρές του κειμένου, είναι τρομακτικό και προκαλεί την αίσθηση στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες ότι κάτι κακό αναμένεται να συμβεί. Συγκεκριμένα, ο μικρός ήρωας της ιστορίας, ο Λάμπης βρίσκεται μαζί με το μουλάρι του στο Ξέφωτο

κοντά στο δάσος, ενώ έχει κιόλας νυχτώσει («...Το φεγγάρι είχε ανέβει τώρα στον ουρανό κι ασήμωνε δέντρα και κλαδιά με το φως του...»). Φυσικά, η παρουσία του σκοταδιού συνάδει απόλυτα με την εμφάνιση φανταστικών πλασμάτων στο μυαλό των μικρών αναγνωστών/-τριών.

Πράγματι, πολύ σύντομα μέσα σε αυτό το τρομακτικό τοπίο εμφανίζεται ένα παράξενο πλάσμα που τρομάζει και το ζώο και το Λάμπη, ένας καλικάντζαρος («...Κι εκεί που περπατούσανε...κι έκλεισε το στόμα του σφιχτά...»). Η περιγραφή του καλικάντζαρου δίνεται άμεσα από τον αφηγητή και προκαλεί αισθήματα φόβου, καθώς η μορφή που περιγράφεται δε συνάδει με τα ανθρώπινα δεδομένα («...ένα κοντό ανθρωπάκι με τριχωτό μούτρο, μεγάλο στόμα και δυο ματάκια που μπιρμπιλίζανε γεμάτα πονηριά...»).

Ο Λάμπης, στην αρχή, φοβάται πάρα πολύ μήπως ο καλικάντζαρος του πάρει τη μιλιά ή του κάνει κάποιο άλλο κακό («...Μα ο Λάμπης δεν άνοιξε το στόμα του...ρώτησε τρομαγμένος ο Λάμπης...»), αίσθημα αναμενόμενο. Όμως, ο καλικάντζαρος τον διαβεβαιώνει ότι δεν έχει εχθρικές διαθέσεις και από φαινομενικός εχθρός εξελίσσεται σε φίλο- σύμμαχο του παιδιού («...Χι χι χι... να σου πάρω τη μιλιά;...δεν έχεις τίποτα να φοβηθείς από μένα!...»).

Στη συνέχεια, ο Λάμπης γίνεται φίλος με τον καλικάντζαρο, ο οποίος ονομάζεται Τραγοπόδης. Κρίνεται σημαντικό ότι ο καλικάντζαρος αποκαλύπτει το όνομά του διότι γίνεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, πιο προσιτός και ανθρώπινος. Μάλιστα, ο Λάμπης αναγνωρίζει και κάποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην υπόστασή του, όπως τα μάτια και το μυαλό του, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο συμπαθητικός, καθώς παύει να είναι τόσο εξωπραγματικός. Καθώς εξελίσσεται η ιστορία, ο Λάμπης κι ο Τραγοπόδης αναπτύσσουν συναισθήματα συμπάθειας ο ένας για τον άλλον. Μάλιστα, ο καλικάντζαρος αποφασίζει να γιατρέψει την άρρωστη θεία του Λάμπη, τη θεία Μαριώ, με αντάλλαγμα μερικές τηγανίτες («...Ο Τραγοπόδης ευχαριστήθηκε...που γλίτωσε το λάστιχό του...»).

Βέβαια, ο Τραγοπόδης δεν ξεχνά την ιδιότητα των καλικάντζαρων να επισκέπτονται τα σπίτια και να κλέβουν φαγητό, καθώς κάτι τέτοιο θα συγκρούονταν με τη λαϊκή μας παράδοση. Συγκεκριμένα, πληροφορεί το παιδί ότι πριν πάει στο σπίτι του τα μεσάνυχτα για τις τηγανίτες, θα περάσει από τη θεία- Σταύραινα «για να της αρπάξει καμία σπανακόπιτα».

Έπειτα, η αφήγηση μεταφέρεται στο σπίτι του Λάμπη στο χωριό, όπου το παιδί έχει επιστρέψει από το ξέφωτο και αναρωτιέται αν ο καλικάντζαρος θα εκπληρώσει την

υπόσχεσή του. Είναι εμφανές ότι, εφόσον πρόκειται για ένα ξένο και δη εξωπραγματικό πλάσμα, δεν του έχει απόλυτη εμπιστοσύνη. Η αβεβαιότητά του, όμως, αντικαθίσταται σύντομα από αισθήματα χαράς, όταν η θεία- Μαριώ φτάνει απολύτως υγιής στο σπίτι του με τα παιδιά της («...Ο νους του Λάμπη ήταν αλλού...κάθισε στο σκαμνί της...»). Το γεγονός ότι ο Τραγοπόδης ήταν τίμιος απέναντι στο παιδί, αποδίδει στο συγκεκριμένο φανταστικό πλάσμα ακόμα ένα θετικό χαρακτηριστικό.

Όμως, κι ο Λάμπης κρατά την υπόσχεσή του, ετοιμάζει τις τηγανίτες του Τραγοπόδη και τις αφήνει έξω από την πόρτα όπως συμφωνήσανε («...Κι ο Λάμπης έπλασε πέντε μεγάλες τηγανίτες...Δε με γέλασε! Σε ευχαριστώ...»). Τελικά, οι καλικάντζαροι δεν είναι τόσο τρομεροί όσο λένε...

4.3.2.1.8. Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων, της Φιλίσας Χατζηχάννα (Τσιλιμένη et al., 2007α: 150 - 151)

Μέσα από το συγκεκριμένο χιουμοριστικό κείμενο, ο/ δάσκαλος/-α μπορεί να αναδείξει και να προσεγγίσει το φόβο των μικρών παιδιών για κάποιους εξωπραγματικούς κινδύνους ή για κάποια απλά αντικείμενα στα οποία προσδίδουν φοβογόνες ιδιότητες. Πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι ο Καρυδάκης, ένα μικρό καρύδι, και η Ζαχαρούλα, ένας κόκκος ζάχαρης, που γίνονται φίλοι και ζουν μια περιπέτεια στο σπίτι της κυρίας Μαριάννας. Η επιλογή των συγκεκριμένων πρωταγωνιστών κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να τονισθεί η αδυναμία τους, λόγω του μικρού τους μεγέθους, απέναντι σε έναν τεράστιο κίνδυνο, την ηλεκτρική σκούπα. Άλλωστε, πολλά παιδιά φοβούνται κάποια αντικείμενα επειδή νιώθουν αδύναμα- λόγω του μεγέθους τους- να τα αντιμετωπίσουν.

Ενώ ο Καρυδάκης και η Ζαχαρούλα κοιμούνται στο πάτωμα, η κυρία Μαριάννα αρχίζει να καθαρίζει τα χαλιά με την ηλεκτρική σκούπα («...Ξύπνησαν από τον τρομαχτικό θόρυβο...θα μας καταπιεί, είπε...»). Όμως, η κατάστασή τους γίνεται δεινότερη, όταν μια στρόγγυλη, κρυστάλλινη μπαλίτσα ξεκολλά από τον πολυέλαιο και τους εκτινάσσει πάνω στη σκούπα («...Δεν τους έφτανε η τρομάρα του θανάτου...να μην κατακυλήσουν...»).

Ευτυχώς, το χτύπημα του τηλεφώνου δίνει την ευκαιρία στους πρωταγωνιστές να κατέβουν από τη σκούπα και να το σκάσουν από το παράθυρο. Στην προσπάθειά τους να σωθούν από τον κίνδυνο, εξαίρεται η δύναμη της συνεργασίας, καθώς «έπιασαν σφιχτά τα χέρια, μέτρησαν ως το τρία, έβαλαν όλη τους την καρυδοζαχαρένια δύναμη, πήδηξαν και βρέθηκαν έξω από το σπίτι!».

Ισχύς εν τη ενώσει, είναι το μήνυμα που ενδείκνυται να τονίσει ο/η εκπαιδευτικός στους/στις μαθητές/-τριές του με έναυσμα το συγκεκριμένο κείμενο, προκειμένου να απαλλαχθούν από το φόβο που νιώθουν για κάποια ακίνδυνα στην πραγματικότητα αντικείμενα. Είναι γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δε διαθέτουν πολλή δύναμη γι' αυτό φοβούνται, η σκέψη, όμως, ότι αν ενωθούν με τους/τις φίλους/-ες τους μπορούν να ορθώσουν το ανάστημά τους απέναντι σε οποιονδήποτε κίνδυνο- ρεαλιστικό ή εξωπραγματικό- μπορεί να αποκαταστήσει το αίσθημα της ασφάλειας στην ψυχή τους.

4.3.2.2. Ανθολόγιο της Γ' - Δ' Τάξης του Δημοτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός δύναται να εντοπίσει ορισμένα κείμενα για τους παιδικούς φόβους και στο Ανθολόγιο για τη Γ' Δ' τάξη του Δημοτικού. Βέβαια, ο αριθμός τους δεν είναι τόσο μεγάλος, όσο των αντίστοιχων κειμένων για την Α' - Β' τάξη, καθώς οι εν λόγω φόβοι διαφοροποιούνται με την ανάπτυξη του παιδιού. Πιο αναλυτικά, τα κείμενα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια πραγματεύονται το φόβο του θανάτου, το φόβο της απώλειας της γονεϊκής αγάπης και το φόβο για το σκοτάδι.

4.3.2.2.1. Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ, του Λέο Μπουσκάλια (Κατσίκη - Γκίβαλου, Παπαδάτος et al. 2007: 12 - 14)²¹

Το κείμενο πραγματεύεται την πορεία της ζωής του φύλλου ενός δέντρου, εν ονόματι Φρέντυ, παρουσιάζοντας τη γέννηση, την ανάπτυξη και την πτώση του από το δέντρο. Μέσα από έναν παραλληλισμό της πορείας του φύλλου με τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί αξιοποιήσει το κείμενο για να προσεγγίσει με τους/τις μαθητές/-τριές του το ζήτημα του θανάτου.

Συγκεκριμένα, ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο Φρέντυ, το φύλλο ενός δέντρου το οποίο ζούσε στη φύση. Μέσα από την τεχνική της προσωποποίησης, του προσδίδονται ανθρώπινες ιδιότητες, όπως συναισθήματα («...του άρεσε που ήταν φύλλο...», «... αγαπούσε το κλωνάρι του...», «...συμπαθούσε ιδιαίτερα του ηλικιωμένους...») και αισθήσεις («...Θα ήρθε η ώρα τους, σκέφτηκε...»). Σαφώς, η εν λόγω προσωποποίηση και το γεγονός ότι το φύλλο είχε ένα όνομα («Φρέντυ») δεν είναι τυχαία, αλλά, αποσκοπούν- πιθανώς- στο να συμπαθήσει ο/η μικρός/ή αναγνώστης/-τρια την περιπέτεια του Φρέντυ και να προβληματιστεί για το ζήτημα του θανάτου όσον αφορά τους ανθρώπους.

21. Στο Παράρτημα II στις σσ. 196 - 205 παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

Η πλοκή εξελίσσεται αρκετά γρήγορα, συνοπτικά, καθώς, στην αρχή ο/η αναγνώστης/-τρια πληροφορείται την εποχή που γεννήθηκε ο Φρέντυ, δηλαδή την Άνοιξη, και, στη συνέχεια, τον τρόπο με τον οποίο περνούσε τις ώρες του, όταν ήταν ακόμα νέος μέχρι το τέλος του Καλοκαιριού. Δε δηλώνεται άμεσα στον/στην αναγνώστη/-τρια ότι ο Φρέντυ γέρασε, αλλά η μετάβαση στο γήρας του δίνεται συμβολικά μέσω της φράσης «...*Το Καλοκαίρι του Φρέντυ πέρασε γρήγορα...*».

Ο αφηγητής προσεγγίζει με μεγάλη λεπτότητα την εν λόγω εποχή. Αρχικά, ο Φρέντυ παρατηρεί να πέφτουν τα υπόλοιπα φύλλα του δέντρου, βιώνει, με άλλα λόγια, το θάνατο των ομοειδών του, όπως συμβαίνει και στην κοινωνία των ανθρώπων. Ο Φρέντυ σκέφτεται ότι ήταν η στιγμή να πεθάνουν, έχει δηλαδή συνείδηση του γεγονότος του θανάτου. Αξιοσημείωτο είναι το ότι το φύλλο δεν παρουσιάζεται να φοβάται ότι θα πεθάνει, συμπεριφορά η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει περαιτέρω άγχος στους/στις μικρούς/-ές αναγνώστες/-τριες για το συγκεκριμένο θέμα.

Εξίσου αξιόλογος είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο ίδιος ο θάνατος του πρωταγωνιστή, καθώς δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι δεν πόνεσε («...*Καθόλου δεν πόνεσε. Ένιωσε να πλέει ήρεμα, απαλά και αθόρυβα μέσα στο κενό, όλο προς τα κάτω...*»). Ο αφηγητής παρουσιάζει τα αισθήματα του Φρέντυ, τα οποία προκαλούν την εντύπωση ότι πέθανε πράα, χωρίς να υποφέρει, σαν να κοιμόταν («...*Ένιωσε να πλέει ήρεμα, απαλά και αθόρυβα μέσα στο κενό... Έκλεισε τα μάτια του και κοιμήθηκε...*»). Το κείμενο ολοκληρώνεται με ένα αισιόδοξο μήνυμα. Παρόλο που ο Φρέντυ, όπως και κάθε άνθρωπος, δεν είχε σκεφτεί ότι θα χρησίμευε με τρόπο τινά μέσω του θανάτου του, ο αφηγητής τονίζει τη χρησιμότητά του όταν θα ενωθεί με το νερό, θα γίνει λίπασμα για το δέντρο και θα συμβάλει στην εκκίνηση ενός νέου κύκλου ζωής.

4.3.2.2. Η ιστορία του Ερνέστου, του Μερσέ Κόμπανυ (Κατσίκη – Γκίβαλου, Παπαδάτος et al., 2007: 41 – 44)

Το κείμενο παρουσιάζει την ιστορία του Ερνέστου, ενός υιοθετημένου παιδιού, ο οποίος τη μέρα που γιορτάζει με τους γονείς του τον ερχομό του στο σπίτι, εκφράζει τις ανησυχίες του αναφορικά με την αγάπη τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να πραγματευτεί με τους/τις μαθητές/-τριες αντίστοιχους φόβους και ανησυχίες που είναι αναμενόμενο να έχουν σε αυτή την ηλικία ή σε πιο σπάνιες περιπτώσεις να επεξεργαστεί το κείμενο με κάποιο παιδί που γνωρίζει ότι είναι υιοθετημένο και νιώθει ανασφάλεια.

Η ιστορία αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός διαλόγου, κατά τον οποίο οι θετοί γονείς διηγούνται στον Ερνέστο την «ιστορία του», επιβεβαιώνοντάς του συνάμα, την αγάπη τους. Οι ανησυχίες απώλειας της γονεϊκής αγάπης διαφαίνονται όταν το παιδί ρωτάει αν τον αγαπούσαν οι βιολογικοί του γονείς («...δε μπορούσαν να γίνουν γονείς ούτε να σε κρατήσουν κοντά τους. –Γιατί; [ρώτησε ο Ερνέστος] Δε με αγαπούσαν;...»). Ευτυχώς, οι γονείς του δεν του απαντούν αρνητικά, καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να βλάψει την αυτοεκτίμηση του παιδιού («...Και βέβαια σε αγαπούσαν, αλλά για να γίνουν ένας άντρας και μια γυναίκα γονείς δε φτάνει μόνο η αγάπη...»), ενώ εξάρουν το βαθμό στον οποίο επιθυμούσαν εκείνοι να τον αποκτήσουν («...Η μαμά σου κι εγώ θέλαμε πολύ ένα παιδάκι. Και η αγάπη μας ήταν τόσο που αποφασίσαμε να αποκτήσουμε ένα...»).

Οι γονείς περιγράφουν με πολλή τρυφερότητα την πρώτη μέρα που συνάντησαν τον Ερνέστο και το παιδί δείχνει ενθουσιασμένο («...Τα ματάκια του Ερνέστου έλαμψαν...- Ήσουν γλύκας! Φορούσες ένα μπλουζάκι κι ένα φορμάκι, αυτά που τα φυλάμε ακόμα...»). Ωστόσο, σκέψεις ανησυχίας επιστρέφουν, αμέσως, στο παιδί, καθώς εκφράζει την επιθυμία να συνδεόταν εξ αίματος με τους γονείς του («-Μαμά... εμένα θα μου άρεσε περισσότερο να ήμουν στην κοιλιά σου...»). Η απάντηση της μητέρας του, όμως, έρχεται να αποκαταστήσει την ηρεμία στην ψυχή του, καθώς πιστεύει ότι το πιο σημαντικό είναι να ξέρει ότι τον αγαπούν («...-Κοίτα, το πιο σημαντικό πράγμα για ένα παιδί είναι να ξέρει ότι το αγαπούσαν και το ήθελαν απ' την πρώτη στιγμή που το σκέφτηκαν. Και με εσένα έτσι έγινε...»).

Βέβαια, οι φόβοι του παιδιού δεν ξεδιαλώνονται αμέσως. Θέλει να εξασφαλίσει ότι οι γονείς του θα τον αγαπούν παντοτινά σαν να επρόκειτο για βιολογικό τους παιδί («...Ο μικρός σμίγει τα φρύδια κι επιμένει. Επιμένει γιατί θέλει να είναι πολύ σίγουρος. –Εσύ και ο μπαμπάς θα με αγαπάτε πάντα το ίδιο, όπως κι αν ήμουν στην κοιλιά σου;...»). Οι γονείς του εξακολουθούν να τού απαντούν με μεγάλη τρυφερότητα, ώσπου το κλίμα γίνεται πιο ανάλαφρο ανάμεσα σε εκείνους και το παιδί («...Οι γονείς του άρχισαν να γελάνε... Τώρα η μαμά τον αγκαλιάζει σφιχτά με τρυφερότητα...»).

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος/-α ότι τα παιδιά δε θα μπορέσουν να ταυτιστούν με τον ήρωα, διότι πρόκειται για μία ιδιαίτερη περίπτωση ενός υιοθετημένου αγοριού, το οποίο, μάλιστα, γνωρίζει ότι δε συνδέεται βιολογικά με τους γονείς του. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο/η δάσκαλος/-α ενδείκνυται να εμμένει, κυρίως, στα σημεία που το παιδί εκφράζει την ανασφάλειά του και τις ανησυχίες του προκειμένου να εκφράσουν και οι μαθητές/-τριές του/της παρόμοια συναισθήματα. Επιπλέον, δύναται να εμμένει στη θετική συμπεριφορά των γονιών του παιδιού

γενικεύοντας την αξία και την ένταση της γονεϊκής αγάπης. Άλλωστε, το γεγονός ότι η ιστορία του κειμένου εξελίσσεται στο πλαίσιο ενός διαλόγου, θα βοηθήσει αρκετά παιδιά να ανασύρουν στη μνήμη τους ανάλογους διάλογους που έχουν κάνει με τους δικούς τους γονείς.

4.3.2.2.3. Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι, της Μάρως Λοΐζου (Κατσίκη – Γκίβαλου, Παπαδάτος et al., 2007: 132 - 134)²²

Πρωταγωνίστρια της ιστορίας είναι η Κατερίνα, ένα κορίτσι το οποίο φοβάται το σκοτάδι. Από την αρχή του κειμένου, γίνεται φανερή στον/στην αναγνώστη/-τρια η απροθυμία του παιδιού να πάει για ύπνο. Συγκεκριμένα, η ιστορία ξεκινά από ένα χώρο του σπιτιού, στον οποίο βρίσκονται η μητέρα, ο πατέρας και κάποιοι/-ες καλεσμένοι/-ες. Το παιδί με αφορμή την παρουσία τους *«δε νυστάζει καθόλου»*, όπως κάθε φορά που έχουν καλεσμένους/-ες στο σπίτι. Όλα αυτά τα πρόσωπα της ιστορίας, πλην της μητέρας, αποτελούν κομπάρσους, καθώς, η παρουσία τους εντείνει, απλώς, την απροθυμία του κοριτσιού να πάει για ύπνο (*«...Θέλει να μάθει τι γεύση έχει το κρασί του μπαμπά, πόσα τσιγάρα υπάρχουν μέσα στο πακέτο του κύριου Τάκη και πώς ανοίγει και κλείνει η τσάντα της κυρίας Γεωργίας...»*).

Στη συνέχεια, η αφήγηση μεταφέρεται στο δωμάτιο της Κατερίνας. Συγκεκριμένα, η μητέρα της, η οποία έχει το ρόλο του ανταγωνιστή, την προστάζει επανειλημμένα να πάει για ύπνο, κι εν τέλει τη συνοδεύει η ίδια στο υπνοδωμάτιό της. Η μητέρα της υιοθετεί μία σκληρή στάση απέναντι στο παιδί, καθώς δε σέβεται την ανάγκη του να κοιμηθεί με το φως αναμμένο και την πόρτα ανοιχτή. Όχι μόνο δεν αντιλαμβάνεται το φόβο της Κατερίνας, αλλά συνάμα την περιγελά (*«...Μην ακούω ανοησίες Κατερίνα. Ξέρεις πολλούς ανθρώπους να κοιμούνται με το φως αναμμένο;...»*). Γενικά, η συμπεριφορά της μητέρας αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγή, διότι το αίτημα του παιδιού να κοιμηθεί με το φως αναμμένο, υποκινείται από το φόβο του για το σκοτάδι και δεν αποτελεί καπρίτσιο.

Μόλις η Κατερίνα μένει μόνη της στο δωμάτιο, ο φόβος της φτάνει στο αποκορύφωμά του. Οι τρομακτικές σκέψεις που αποτελούν φυσικό επακόλουθο του φόβου της χειροτερεύουν την κατάστασή της. Χώνει το *«κεφάλι της κάτω από τα σκεπάσματα και κλείνει τα μάτια της»*, νιώθει ταχυπαλμία, κατηγορεί τη μητέρα της επειδή την άφησε μόνη της στο σκοτάδι. Τα αποκυήματα της φαντασίας της την κάνουν να τρέμει, ώσπου βλέπει έναν εφιάλτη.

22. Στο Παράρτημα II στις σσ. 206 - 216 παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

Είναι λογικό το παιδί να είναι τόσο ψυχικά φορτισμένο, ώστε να βλέπει στον ύπνο της να της καταδιώκει μία μάγισσα, νιώθοντας ότι βρίσκεται σε αδιέξοδο. Μέσα σε αυτό τον πανικό, η Κατερίνα ακούει μία φωνή. Ξαφνικά, στο όνειρό της εμφανίζεται ένας φανταστικός σύμμαχος, ο Αόρατος, ο οποίος την βγάζει από τον εφιάλτη της, της παρέχει ασφάλεια, την καθησυχάζει. Η Κατερίνα δεν νιώθει, απλώς, ήρεμη, αλλά είναι χαρούμενη. Σε τέτοιο βαθμό, που νιώθει «απογοητευμένη», όταν η μητέρα της την ξυπνά.

Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη και δίνεται μέσα από τα μάτια ενός αφηγητή, ο οποίος παραδίδει ακόμα και τις μύχιες σκέψεις του κοριτσιού και τα όνειρά του. Με τον τρόπο αυτό, οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες παρακολουθούν αποστασιοποιημένοι/-ες από «την κλειδαρότρυπα» τι συμβαίνει σε αυτό το κορίτσι, ώστε να μπορέσουν να επεξεργαστούν και να εντοπίσουν τα δικά τους κοινά στοιχεία με την ιστορία. Ακόμα, είναι σημαντικό ότι, πλην της εικονογράφησης, δε δίνεται στο κείμενο η περιγραφή της Κατερίνας, ενώ το πρόβλημά της αποκτά καθολικότητα, καθώς θα μπορούσε να είναι στη θέση της κάθε παιδί.

4.3.2.2.4. Η αιμοδοσία, της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου (Κατσίκη – Γκίβαλου, Παπαδάτος et al., 2007: 135 – 137)

Το εν λόγω κείμενο περιγράφει μία σκηνή από την ζωή δύο εξ αγχιστείας αδερφών, οι οποίοι έρχονται πιο κοντά όταν ο ένας από τους δύο τραυματίζεται. Τα γεγονότα παρατίθενται μέσα από την αφήγηση του ενός παιδιού, του Φίλιππου, ο οποίος περιγράφει τη συγκλονιστική αυτή μέρα κατά την οποία ο αδερφός του, ο Άρης, κινδύνεψε να χάσει την ζωή του. Επομένως, το περιεχόμενο της ιστορίας προσφέρεται ώστε να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/-τριες το φόβο που βιώνουμε στη σκέψη ότι μπορεί να τραυματιστεί ή ακόμα και να αποβιώσει κάποιο αγαπημένο μας πρόσωπο. Άλλωστε και τα παιδιά παρά το νεαρό της ηλικίας τους βιώνουν συχνά τον εν λόγω φόβο.

Από την αρχή του κειμένου, οι μικροί/-ές αναγνώστες/-τριες εισάγονται στα συναισθήματα αγωνίας που βιώνει η οικογένεια του παιδιού («...Δηλαδή πρέπει να ζήσει, γιατί αλλιώς...», «...πετάχτηκα κι εγώ που μόλις είχα ξαπλώσει...Βρήκαμε τον Ορέστη έξω από το χειρουργείο. Μου φάνηκε γέρος κι αδύνατος, τόσο που τρόμαξα να τον γνωρίσω...», «...έγειρε μέσα στις χούφτες του κι άρχισε να κλαίει, όπως τα παιδιά...»), τα οποία δύνανται να καταστούν γνώριμα για πολλούς/-ές μαθητές/-τριες ακόμα κι αν δεν έχουν βιώσει μια

παρεμφερή εμπειρία. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προτρέψει τα παιδιά να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα για μια τέτοια κατάσταση.

Τα συναισθήματα φτάνουν στην κορύφωσή τους, όταν ο πατέρας (Ορέστης) ανακοινώνει ότι χρειάζονται αίμα από μία σπάνια ομάδα για να σωθεί το παιδί («...δυσκολεύονται να βρουν αιμοδότη...»). Ευτυχώς, η λύση και η εκτόνωση των συναισθημάτων επέρχεται γρήγορα, καθώς ο Φίλιππος δηλώνει ότι έχει την ομάδα αίματος που θέλουν («...Εγώ έχω τέτοιο αίμα! τους φώναξα...»). Ο γιατρός αντιδρά λόγω της ηλικίας του, αλλά το μικρό αγόρι επιδεικνύει μία συγκινητική επιμονή να βοηθήσει, ώσπου τελικά τους κάνει να αποδεχτούν την πρότασή του. Από το εν λόγω σημείο ο/η αναγνώστης/-τρια βιώνει την κάθαρση η οποία ολοκληρώνεται στο τέλος του αποσπάσματος όταν ανακοινώνεται ότι ο Άρης είναι «εκτός κινδύνου».

Γίνεται φανερό ότι το συγκεκριμένο κείμενο προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν μία κατάσταση που δύνανται να συναντήσουν στην πραγματική τους ζωή, με την ασφάλεια ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν κινδυνεύει στην πραγματικότητα κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο. Ευτυχώς, η λύση που προτείνεται από το κείμενο είναι αληθοφανής και μπορεί να καταστεί επαρκής ώστε να ανακουφιστούν τα παιδιά από τα συναισθήματα αγωνίας που βίωσαν. Άλλωστε, η αγάπη, η υποστήριξη και η θαλπωρή που απολαμβάνει το άτομο στην οικογένειά του, δύναται να λειτουργήσει ως αντιστάθμισμα σε πολλές δύσκολες καταστάσεις.

4.3.2.3. Ανθολόγιο της Ε' - Στ' Τάξης του Δημοτικού

Το μοναδικό κείμενο που προσφέρεται στο Ανθολόγιο της Ε' - Στ' τάξης του Δημοτικού για την προσέγγιση κάποιου φόβου των παιδιών είναι η «Βαγγελίτσα» που μπορεί να αξιοποιηθεί για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός την ανησυχία που έχουν πολλά παιδιά μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και για το φόβο απέναντι στη διαφορετικότητα. Ωστόσο, θα ήταν θεμιτό να συμπεριληφθούν στο Ανθολόγιο για τους μαθητές/-τριες της συγκεκριμένης ηλικίας, κείμενα που αφορούν το φόβο για το σχολείο, καθώς τα παιδιά οδεύουν προς την αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας και είναι πιθανόν να εκδηλώσουν ανάλογες ανησυχίες. Συνάμα, θα μπορούσαν να ενταχθούν περαιτέρω κείμενα αναφορικά με το φόβο των παιδιών μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων, αφού η αγωνία τους αναφορικά με ανάλογα θέματα εντείνεται, καθώς τα παιδιά βαίνουν στην εφηβεία.

4.3.2.3.1. Η Βαγγελίτσα, της Έλλης Αλεξίου (Κατσίκη – Γκίβαλου, Καλογήρου et al., 2007: 104 - 107)²³

Το συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζει την ιστορία της Βαγγελίτσας, ενός μικρού κοριτσιού το οποίο είναι «ορφανό, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων» και εισπράττει την απόρριψη από τους/τις συμμαθητές/-τριές της. Υπό αυτές τις συνθήκες, το κείμενο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να προσεγγίσει ο/η δάσκαλος/-α το φόβο κάποιων παιδιών μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων τους λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που διαθέτουν. Από την άλλη πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θίξει το θέμα της διαφορετικότητας, καθώς κάποιου/-ες μαθητές/-τριες απορρίπτουν ορισμένα παιδιά που φέρουν ένα διαφορετικό στοιχείο, επειδή, κατ' ουσίαν, τα φοβούνται.

Η Βαγγελίτσα αντιμετωπίζει μία σειρά από αντιπάλους, τα παιδιά της ηλικίας της, τα οποία μέσα στην ανωριμότητά τους την περιγελούν και την απορρίπτουν («...*Αμα φτιάζανε τα παιδιά φούρνους...δεν ξέρω να παίζω και τους τα χαλνώ...*»). Όμως, έχει κι ένα δυνατό σύμμαχο, τη δασκάλα της, η οποία προσπαθεί να εντοπίσει και να αναδείξει τις ικανότητες του κοριτσιού.

Η συμπεριφορά της δασκάλας πρέπει αν αποτελέσει πρότυπο για όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες προτιμούν να περιθωριοποιήσουν τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις ή με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διεξάγουν ανενόχλητου/-ες τη διδασκαλία τους. Βέβαια, η εν λόγω παρέμβαση δεν πρέπει να γίνεται σε βάρος των υπόλοιπων παιδιών, όπως έκανε η δασκάλα στη συγκεκριμένη ιστορία, διότι μπορεί να προκαλέσει στους/στις υπόλοιπους/-ες μαθητές/τριες μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για το παιδί με τις ιδιαιτερότητες («...*Μόνο η δασκάλα δεν εννοούσε να το πάρει απόφαση...Τέσσερις θέλεις να σου χαρίσουνε ή πέντε;...*»).

Όμως, επειδή όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα σε μερικούς τομείς, δε θα ήταν δυνατόν και η Βαγγελίτσα να μην είχε ούτε ένα. Μία μέρα, καθώς η δασκάλα περνούσε κοντά από το σπίτι της, την άκουσε έκπληκτη να τραγουδά καλλίφωνα («...*Όπου μια μέρα της γίνηκε η δασκάλα...όλη η τάξη να της δίνει κουράγιο...*»). Έκτοτε, κέρδισε τη θέση που της άξιζε ανάμεσα στην ομάδα των συνομηλίκων της, καθώς απέδειξε ότι κι εκείνη αξίζει, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά στο εξής απολάμβαναν το τραγούδι της («...*Από κείνη τη μέρα...να το πει άλλη μια φορά!*»).

²³. Στο Παράρτημα II στις σσ. 217 - 229 παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο.

Η ιστορία της Βαγγελίτσας μπορεί να δώσει το κουράγιο στα παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Ως γνωστό, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε προκαλούν πειθαρχικά προβλήματα είτε αδιαφορούν για το μάθημα, υποκινούμενα από το αίσθημα της ντροπής και του φόβου απέναντι στις αντιδράσεις των συμμαθητών/-τριών τους. Αυτό το κείμενο, όμως, αποδεικνύει ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί μία ιδιαιτερότητα με τις αδυναμίες και τα προτερήματά της.

Ακόμα, το κείμενο δίνει ένα ρηξικέλευθο μήνυμα στα παιδιά τα οποία κοροϊδεύουν τους/τις συνομηλίκους/-ές τους με ιδιαιτερότητες, καθώς τα προτρέπει να προβληματιστούν σχετικά με την αξία κάθε ανθρώπου και να ανακαλύψουν τις αρετές που έχουν τα συγκεκριμένα άτομα που υποτιμούν και απορρίπτουν τόσο άδικα. Ίσως, η συγκεκριμένη απορριπτική τους στάση κατευθύνεται από έναν μύχιο φόβο τους για το διαφορετικό, τον οποίο δεν έχουν αναγνωρίσει ακόμα.

Β' ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη

5.1. Λίγα λόγια για την έρευνα...

Στο προηγούμενο κεφάλαιο συντελέστηκε η διεξοδική παρουσίαση της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας¹, μία μέθοδος η οποία έχει αμφισβητηθεί αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της, ιδίως, όταν απευθύνεται σε παιδιά. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόσαμε τη συγκεκριμένη τεχνική στην τάξη, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν δύναται να αξιοποιηθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική πράξη.

Συγκεκριμένα, η αρχική υπόθεση που κατέστη κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η εξής: *«Δύναται η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας να καταστεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριές του/της να προσεγγίσουν ή ακόμα και να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους;»*². Υπό αυτές τις συνθήκες, επιλέχθηκε ένα τμήμα στο οποίο αφιερώθηκαν 6 διδακτικές ώρες για τη συγκέντρωση κάποιων απαραίτητων- για την έρευνα- δεδομένων και για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας δύο κειμένων της Παιδικής Λογοτεχνίας με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στη γνωριμία μου με τους/τις μαθητές/-τριες και σε μία πρωτόλεια προσέγγιση των φόβων τους, οι οποίοι συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου³ και της ιχνογραφίας⁴. Βάσει των

1. Συγκεκριμένα, στο 4^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4.2. με τίτλο «Η βιβλιοθεραπεία» στις σσ. 84 - 91.

2. Γίνεται κατανοητό ότι η έρευνα που παρουσιάζουμε χαρακτηρίζεται ως εφαρμοσμένη, αφού όπως παραδίδει ο Παρασκευόπουλος (1993α: 25) η εν λόγω έρευνα «συνήθως αποσκοπεί στο να βελτιώσει ένα πρακτικό αποτέλεσμα ή μια εφαρμοζόμενη τεχνική και στο να ελέγξει θεωρητικές αντιλήψεις για πραγματικά – πρακτικά προβλήματα».

3. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα ΙΙΙ, στις σσ. 230 - 233.

4. Από τις αρχές του 20ού αιώνα, η Ψυχολογία ερευνά το παιδικό σχέδιο, καθώς ο εν λόγω τρόπος έκφρασης υποδηλώνει πληθώρα στοιχείων αναφορικά με την ψυχοκινητική και πνευματική ανάπτυξη των ανήλικων ατόμων (Μουζάκης, 1983: 5).

δεδομένων που συγκεντρώθηκαν⁵, καταλήξαμε στην επιλογή δύο κειμένων από το Σχολικό Ανθολόγιο για τη Γ' - Δ' τάξη του Δημοτικού (Κατσίκη- Γκίβαλου, Παπαδάτος et al., 2007), τα οποία πραγματεύονται θεματικά τους επικρατέστερους φόβους των προκείμενων μαθητών/-τριών. Μετά από διάστημα 10 περίπου ημερών διεξήχθησαν δύο δίωρες διδασκαλίες για τη διδακτική προσέγγιση των κειμένων με την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας (ένα δίωρο για το εκάστοτε κείμενο). Η τελευταία ώρα αφιερώθηκε στη συμπλήρωση ενός τελικού ερωτηματολογίου (ίδιου με το αρχικό) και τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ιχνογραφίας (όμοιας με την αρχική), προκειμένου να συγκεντρώσουμε στοιχεία που θα μας βοηθήσουν να παρατηρήσουμε αν διαφοροποιήθηκαν οι φόβοι των παιδιών μετά την εφαρμογή της μεθόδου⁶.

Βάσει των προαναφερθέντων γίνεται κατανοητό ότι τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν εν συνεχεία, συλλέχθηκαν από το αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο⁷, τις αρχικές και τις τελικές ζωγραφιές των παιδιών, στις οποίες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ένα παιδί της ηλικίας τους που φοβόταν αναδεικνύοντας το φοβογόνο ερέθισμα⁸, και τα φύλλα δραστηριοτήτων που συμπλήρωσαν οι μαθητές/-τριες κατά τη διδασκαλία των κειμένων. Επιπρόσθετα, η δεύτερη διδασκαλία ηχογραφήθηκε, με αποτέλεσμα να αξιοποιηθεί ανάλογο ακουστικό υλικό, ενώ μετά τη διεκπεραίωση των διδασκαλιών συγκέντρωσα φωτογραφικό υλικό (π.χ. φωτογραφίες από τον πίνακα στον οποίο είχαν καταγραφθεί οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών/-τριών) και κατέγραψα κάποιες προσωπικές παρατηρήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία στο πλαίσιο ενός ημερολογίου.

Πριν προβούμε, όμως, στην παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας κρίνεται αναγκαίο να παραθέσουμε κάποια περαιτέρω στοιχεία σχετικά με το δείγμα των μαθητών/-τριών που συμμετείχε σε αυτή. Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας

5. Περαιτέρω πληροφορίες για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο και τις αρχικές ζωγραφιές των παιδιών παραδίδονται στην Ενότητα 5.2 του παρόντος κεφαλαίου με τίτλο «Τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων: Παρουσίαση των αρχικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις ζωγραφιές των παιδιών πριν από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας» στις σσ. 117 - 124.

6. Η σύγκριση των δεδομένων από τα αρχικά και τα τελικά ερωτηματολόγια και των ζωγραφιών των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας συντελείται στο παρόν κεφάλαιο στην Ενότητα 5.5 με τίτλο «Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών» στις σσ. 142 - 149.

7. Επρόκειτο για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993β: 54), καθώς δεν εντοπίστηκε κάποιο άλλο για τη συλλογή των φόβων των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα ΙΙΙ στις σσ. 230 - 233.

8. Συγκεκριμένα, η θεματική των ζωγραφιών τέθηκε στα παιδιά με την εν λόγω ερώτηση: «Φανταστείτε ένα παιδί της ηλικίας σας, το οποίο φοβάται. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι φοβισμένο;»

συντελέστηκε σε ένα δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Θεσσαλίας και συγκεκριμένα σε ένα τμήμα της Γ' τάξης. Το δείγμα των παιδιών ανερχόταν στους/στις 16 μαθητές/-τριες, συμπεριλαμβανομένων 9 αγοριών και 7 κοριτσιών⁹. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές/-τριες δεν παρουσίαζαν σημαντικά πειθαρχικά προβλήματα, ενώ ανάμεσά τους συγκαταλέγονταν και 2 παιδιά που αντιμετώπιζαν- σε μικρό βαθμό- δυσκολίες μάθησης¹⁰. Ωστόσο, χάρη στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων κι εκείνα μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη διεκπεραίωσή όσων τους/τις ανατέθηκαν.

Επιπλέον, η γνωριμία με την εν λόγω τάξη συντελέστηκε, κατ' ουσίαν, κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς η διδασκαλία στο εν λόγω τμήμα για την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας ήταν παρεμβατική. Υπό αυτές τις συνθήκες, η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε- πλην των άλλων- και στη γνωριμία με τα παιδιά και την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο συνεργάζονταν με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Όσον αφορά τη διάταξη των θρανίων, είχε αξιοποιηθεί το σχήμα Π, γι' αυτό διεξήχθησαν κατεξοχήν ατομικές και εταιρικές δραστηριότητες, χωρίς, όμως, να παραλειφθούν και κάποιες ομαδικές.

5.2. Τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων: παρουσίαση των αρχικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις ζωγραφιές των παιδιών πριν από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν για την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη επρόκειτο για δύο αποσπάσματα που περιλαμβάνονται στο Σχολικό Ανθολόγιο για τη Γ'- Δ' τάξη του Δημοτικού (Κατσίκη - Γκίβαλου, Παπαδάτος et al., 2007). Η επιλογή των εν λόγω κειμένων, σαφώς και δεν ήταν τυχαία, καθώς λάβαμε

9. Σαφώς, ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, καθώς αντιπροσωπεύει μία (μόνο) συνηθισμένη ελληνική τάξη, αλλά η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας αποσκοπεί στο να μεταφέρουμε στον/στην αναγνώστη την εμπειρία μας από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πράξη για την προσέγγιση των φόβων των μαθητών/-τριών και να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με το πώς η βιβλιοθεραπεία δύναται να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό στην προσέγγιση παρεμφερών ζητημάτων.

10. Αξιοποιούμε τον όρο δυσκολίες μάθησης, επειδή δεν υπήρχε επίσημη διάγνωση των εν λόγω δυσκολιών από κάποιον σχετικό φορέα.

υπόψη για την επιλογή τους, τους επικρατέστερους φόβους των παιδιών της προκειμένης τάξης βάσει των απαντήσεών τους στο αρχικό ερωτηματολόγιο και στη δραστηριότητα ιχνογραφίας που τους/τις ανατέθηκε πριν την εφαρμογή της μεθόδου.

Μία πρώτη προσέγγιση των απαντήσεων των παιδιών στις 4 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με το φόβο που βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο φόβος για το θάνατο ή για κάποιο σωματικό τραυματισμό ήταν ο επικρατέστερος. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.1, οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το φόβο για το σκοτάδι και για τα ζώα¹¹ κινήθηκαν στις δύο χαμηλότερες κλίμακες, κοινώς τα παιδιά δήλωσαν ότι Κάποιες φορές ή Σπάνια/Ποτέ βιώνουν τους εν λόγω φόβους, ενώ δεν υπήρχε κάποιος/-α μαθητής/-τρια που να τους βιώνει στη μεγαλύτερη ένταση. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με το φόβο για το σχολείο, καθώς μόλις 2 παιδιά δήλωσαν ότι πολύ συχνά νιώθουν ότι δε θέλουν να πάνε στο σχολείο, 6 παιδιά δήλωσαν ότι νιώθουν ανάλογα κάποιες φορές, ενώ οι μισοί/-ες μαθητές/-τριες ισχυρίστηκαν ότι δεν αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο φόβο¹².

Συχνότητα/ Ένταση φόβου	Φόβος για το σκοτάδι	Φόβος για τα ζώα	Φόβος για το σχολείο	Φόβος για κάποιο τραυματισμό/ θάνατο
Πάρα πολύ/ Πολλές φορές	0	0	2	9
Αρκετά/ Κάποιες φορές	8	11	6	7
Καθόλου/Σπάνια- ποτέ	8	5	8	0
Σύνολο	16	16	16	16

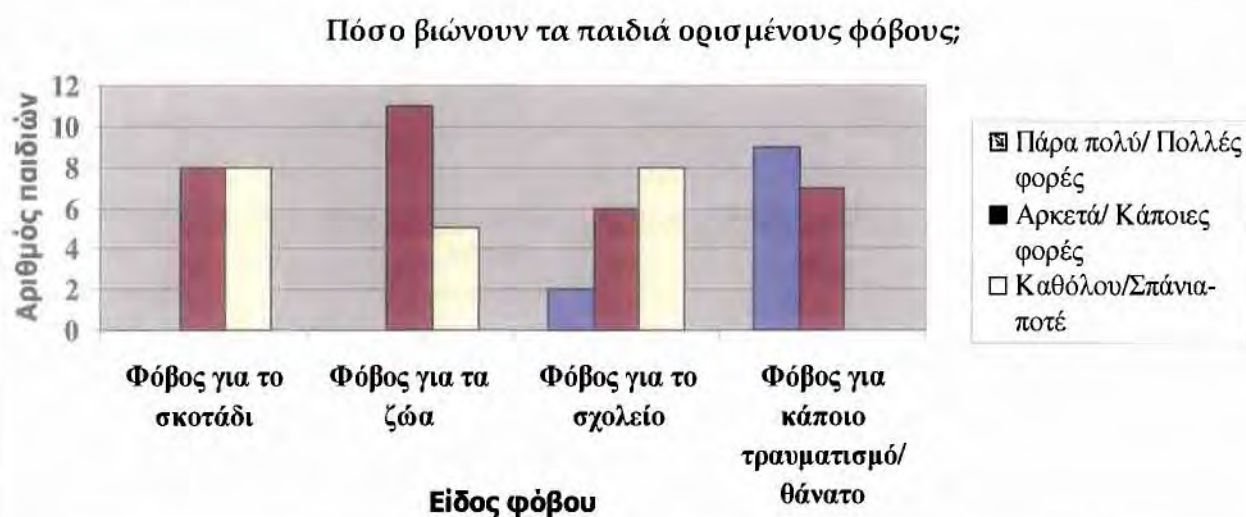
Πίνακας 5.1. Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών στις 4 πρώτες ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου αναφορικά με το πόσο συχνά ή σε ποιο βαθμό βιώνουν ορισμένους φόβους.

11. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που απάντησαν ότι φοβούνται αρκετά τα ζώα υπέδειξαν ως παράδειγμα κάποια άγρια ζώα (π.χ. τίγρης, λιοντάρι, λύκος, αρκούδα, πάνθηρας), ορισμένα έντομα (π.χ. αράχνη, κατσαρίδα, σφήκα, μέλισσα, σκορπιός), από τα ερπετά το φίδι, αλλά και κάποια οικόσιτα ζώα (π.χ. σκύλος, γάτα).

12. Οι αιτιολογίες που προέβαλαν τα παιδιά που απάντησαν ότι πολύ συχνά ή κάποιες φορές δε θέλουν να πάνε στο σχολείο ήταν αυτές που προσφέρονται στο ερωτηματολόγιο ως επιλογές, δηλαδή από φόβο μήπως τους/τις κοροϊδέψουν τα υπόλοιπα παιδιά ή μήπως δεν έχουν μελετήσει επαρκώς.

Επομένως, διαπιστώσαμε σε ένα πρωτόλειο επίπεδο, ότι οι προαναφερθέντες φόβοι δεν απασχολούν στο μέγιστο βαθμό τα εν λόγω παιδιά, κάτι το οποίο δεν ισχύει για το φόβο για κάποιο σωματικό τραυματισμό ή, κατ' επέκταση, το θάνατο. Συγκεκριμένα, 9 από τα 16 παιδιά (κοινώς το 56% των μαθητών/-τριών) δήλωσαν ότι νιώθουν τον εν λόγω φόβο πολύ συχνά, ενώ οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες επέλεξαν την απάντηση κάποιες φορές. Κοινώς, δεν υπήρξε ούτε ένας/μία μαθητής/-τρια που να δήλωσε ότι δε βιώνει ανάλογους φόβους.

Στην Εικόνα 5.1 που έπεται, παρουσιάζονται συγκριτικά τα δεδομένα που μόλις αναφέρθηκαν.

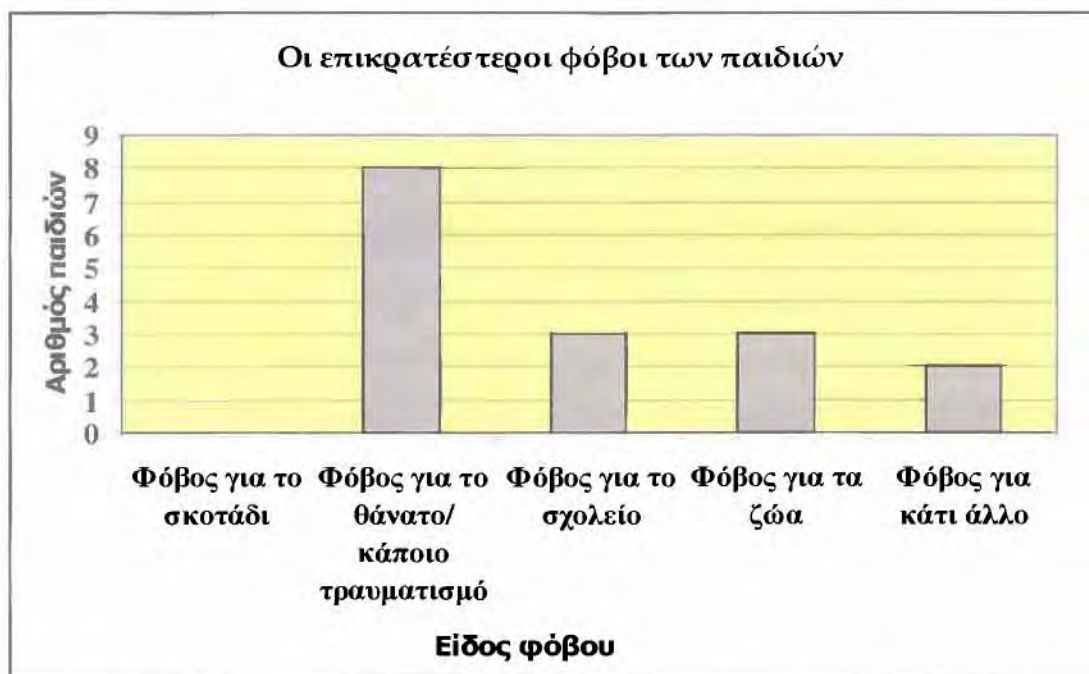


Εικόνα 5.1. Γράφημα με τη συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων των παιδιών στις 4 πρώτες ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου αναφορικά με τη συχνότητα και την ένταση που βιώνουν κάποιους φόβους.

Ωστόσο, η ανάδειξη του φόβου του θανάτου ως του επικρατέστερου στο δείγμα των μαθητών/-τριών της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε χάρη στην Ερώτηση 5 του αρχικού ερωτηματολογίου, στην οποία οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να ταξινομήσουν ορισμένους φόβους κατά αύξουσα σειρά ανάλογα με το βαθμό στον οποίο τους βιώνουν. Επίσης, δόθηκε στα παιδιά η επιλογή να προτείνουν και κάποιο φόβο τον οποίο νιώθουν, αλλά δεν έχει συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο.

Όπως γίνεται φανερό από το Γράφημα στην Εικόνα 5.2, οι μισοί/-ές μαθητές/-τριες δήλωσαν ότι φοβούνται περισσότερο το θάνατο ή κάποιο σωματικό τραυματισμό, 3 παιδιά έθεσαν το φόβο για το σχολείο στην κορυφή της κλίμακας, ενώ ο ίδιος αριθμός

παιδιών ανέδειξε ως επικρατέστερο το φόβο για τα ζώα. Επιπλέον, 2 μαθητές απάντησαν ότι φοβούνται περισσότερο τους ληστές, φόβος ο οποίος δύναται, επίσης, να συνδεθεί με την ανησυχία απέναντι στους κινδύνους που απειλούν τη σωματική τους ακεραιότητα.



Εικόνα 5.2. Γράφημα με τους επικρατέστερους φόβους των παιδιών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 5 του αρχικού ερωτηματολογίου.

Βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα αρχικά ερωτηματολόγια, καταλήξαμε στην επιλογή του κειμένου «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» του Λέο Μπουσκάλια ((Κατσίκη- Γκίβαλου, et al., 2007: 12 - 14), το οποίο δύναται να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση του φόβου για το θάνατο¹³.

Ωστόσο, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα της Εικόνας 5.2, ο φόβος για το σκοτάδι δεν αναδείχθηκε ως επικρατέστερος από κάποιο παιδί, δεδομένο το οποίο ανατρέπεται μέσα από τις ζωγραφιές των μαθητών/-τριών. Όπως διαφαίνεται στο Γράφημα της Εικόνας 5.3, τα μισά παιδιά αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους ένα αγόρι ή ένα κορίτσι το οποίο φοβάται το σκοτάδι και τα φαντάσματα, 4 από τα 16 παιδιά

13. Η παρουσίαση του κειμένου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο δύναται να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση του φόβου του θανάτου περιλαμβάνεται στο 4^ο Κεφάλαιο στην Ενότητα 4.3. με τίτλο «Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που δύναται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της» στις σσ. 106 - 108. Επιπλέον, προτείνεται για το εν λόγω κείμενο ένα πλάνο διδακτικού σχεδιασμού στο Παράρτημα II στις σσ. 196 - 205.

εξέφρασαν μέσω των ζωγραφιών τους το φόβο για τους κεραυνούς, 2 παιδιά παρουσίασαν κάποια πρόσωπα να φοβούνται μήπως πεθάνουν, ενώ μία μαθήτρια εξέφρασε το φόβο για τα ζώα. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι ένας μαθητής αρνήθηκε να ζωγραφίσει ισχυριζόμενος ότι δε μπορούσε να επιλέξει κάποιο φόβο. Ωστόσο, η αμηχανία στην οποία είχε επέλθει ήταν έκδηλη, ενώ το πιθανότερο ήταν η άρνησή του να οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν ένιωθε άνετα με την παρουσία μου, καθώς δεν είχα διδάξει ξανά στο εν λόγω τμήμα.



Εικόνα 5.3. Γράφημα με την παρουσίαση των φόβων που απέδωσαν οι μαθητές/-τριες στα πρόσωπα των ζωγραφιών τους.

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να βάλουν ένα σημάδι στις ζωγραφιές τους, στην περίπτωση που πίστευαν ότι το παιδί που ζωγράφισαν τους/τις έμοιαζε. Τα παιδιά απέρριψαν την πρότασή μου, γεγονός που πιστεύω και πάλι ότι οφείλεται στο ότι ερχόμασταν για πρώτη φορά σε επαφή. Συνεπώς, η γνωριμία μας βρισκόταν σε ένα πρωτόλειο στάδιο και δεν κατέστη δυνατό για εκείνα να μοιραστούν τις μύχιες σκέψεις τους μαζί μου¹⁴.

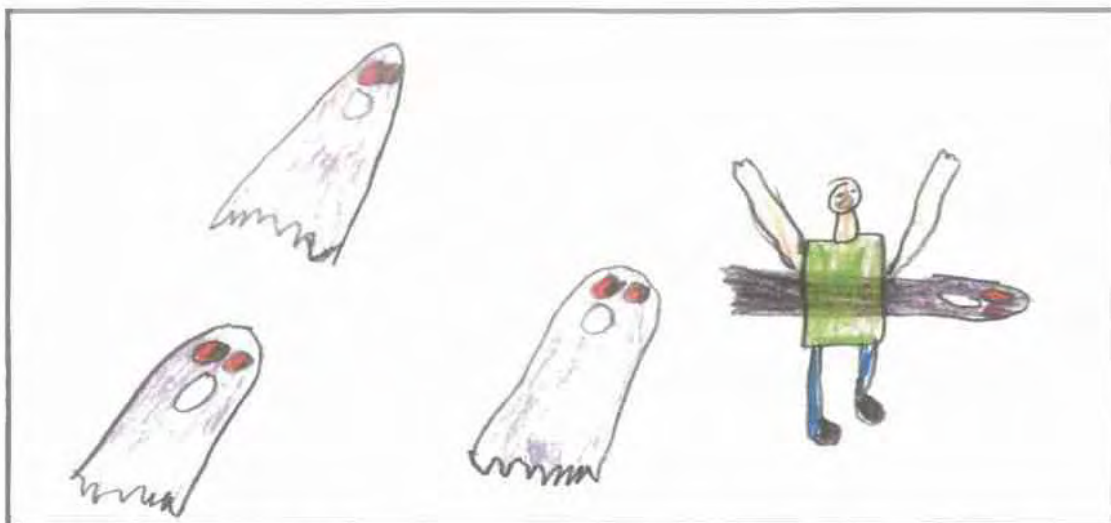
14. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις που ήταν διακριτό το φύλο του παιδιού της ζωγραφιάς, οι μαθητές ζωγράφισαν αγόρια και οι μαθήτριες κορίτσια. Η ταύτιση του φύλου αποτελεί ένα κοινό σημείο ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες και τα πρόσωπα που αποτύπωσαν.

Βάσει των ζωγραφιών των παιδιών, επιλέχθηκε από το Σχολικό Ανθολόγιο το κείμενο «Η Κατερίνα κι ο Αόρατος στο σκοτάδι» της Μάρως Λοΐζου, (Κατσίκη-Γκίβαλου, et al., 2007: 132 - 134), το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση του φόβου για το σκοτάδι και τα φανταστικά πλάσματα¹⁵.

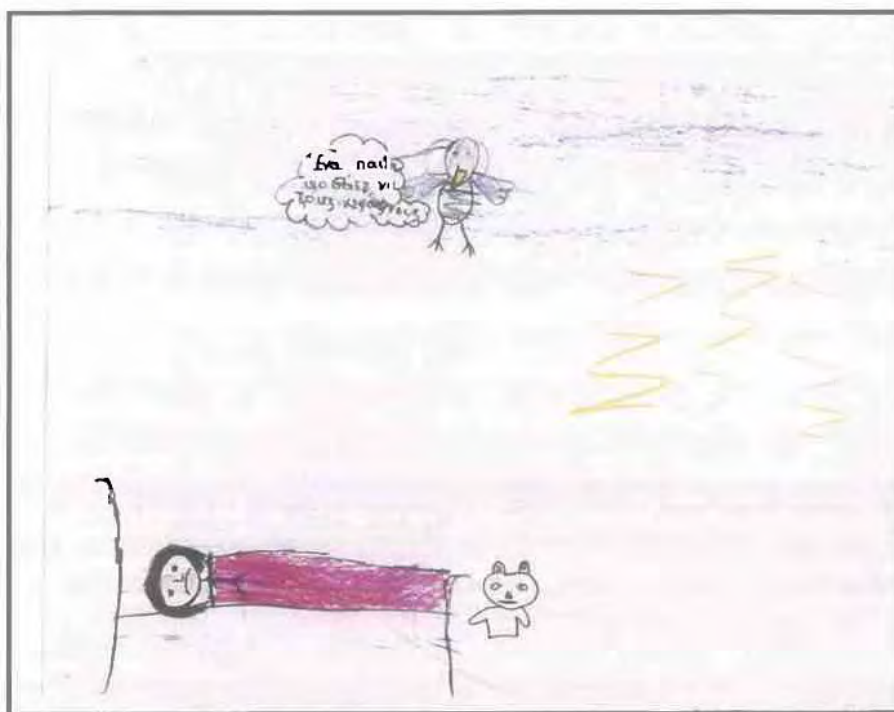


Εικόνα 5.4. Η αρχική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζει ένα κορίτσι που φοβάται τα φαντάσματα.

15. Η παρουσίαση του κειμένου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο δύναται να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση του φόβου για το σκοτάδι και τα φαντάσματα περιλαμβάνεται στο 4^ο Κεφάλαιο στην Ενότητα 4.3. με τίτλο «Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που δύναται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της» στις σσ. 109 - 110. Επιπλέον, προτείνεται για το εν λόγω κείμενο ένα πλάνο διδακτικού σχεδιασμού στο Παράρτημα II στις σσ. 206 - 216.



Εικόνα 5.5. Η αρχική ζωγραφιά ενός μαθητή που απεικονίζει ένα παιδί που φοβάται τα φαντάσματα.



Εικόνα 5.6. Η αρχική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζει ένα κορίτσι που φοβάται τους κεραυνούς. Το πουλί στο πάνω μέρος της ζωγραφιάς επισημαίνει το φόβο του κοριτσιού, λέγοντας «Ένα παιδί φοβάται τους κεραυνούς».



Εικόνα 5.7. Η αρχική ζωγραφιά ενός μαθητή που απεικονίζει ένα αγόρι που φοβάται μήπως πεθάνει. Ο διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα στα πρόσωπα είναι ο εξής:

Άντρας με όπλο: - «Θα σε πυροβολήσω. Μην κουνιέσαι.»
 Παιδί: - «Καλά. Μην πυροβολείς ντε.»
 Το πρόσωπο με το όπλο πυροβολεί.
 Παιδί: - «Ε! Δεν σκοτώθηκα.»
 Άντρας με όπλο: - «Το όπλο ήταν ψεύτικο»

5.3. Η διδασκαλία του κειμένου: «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας

Όταν εισήλθα στην τάξη, ήταν εμφανής η περιέργεια των παιδιών για τη διδασκαλία που θα ακολουθούσε, αλλά και η αμηχανία τους, αφού κατ' ουσίαν ήμουν για εκείνα μία άγνωστη. Οφείλω να ομολογήσω ότι κι εγώ είχα αγωνία αναφορικά με το αν οι μαθητές/-τριες θα εξέφραζαν τα συναισθήματά τους για ένα ζήτημα, όπως είναι ο θάνατος, και δη σε ένα πρόσωπο με το οποίο δεν έχουν αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης. Όμως, εν τέλει το κείμενο «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν

Φρέντυ»¹⁶ μας βοήθησε αρκετά, ώστε να προσεγγίσουμε το ζήτημα του θανάτου, μέσα από την επεξεργασία κύκλου της ζωής ενός φύλλου, του Φρέντυ¹⁷.

Την έναρξη της διδασκαλίας έδωσαν κάποια αποσπάσματα από το γνωστό μουσικό έργο «Οι τέσσερις εποχές» του Antonio Vivaldi, μουσική που πλαισίωσε την προβολή εικόνων με τις αλλαγές που συντελούνται στη φύση κατά τη διάρκεια του χρόνου. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη για το θέμα που επρόκειτο να πραγματευτούμε. Εν συνεχεία, η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών (Brain Storming) βοήθησε τα παιδιά να εκφράσουν αυθόρμητα τις αρχικές τους ιδέες, τις εντυπώσεις και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τις τέσσερις εποχές του χρόνου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απέδωσαν μόνο θετικά χαρακτηριστικά στην Άνοιξη και το Καλοκαίρι, μόνο αρνητικά στοιχεία στο Φθινόπωρο, ενώ στο Χειμώνα απέδωσαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, για την Άνοιξη ανέφεραν διάφορες λέξεις του τύπου «λουλούδια», «δέντρα», «καταρράκτης», «Χαβάη», για το Καλοκαίρι εξέφρασαν έννοιες, όπως «δέντρα», «ήλιος», «διακοπές», «θάλασσα», για το Φθινόπωρο ακούστηκαν λέξεις και μικρές φράσεις του τύπου «ξηραμένα φύλλα», «όχι μπάνιο», «κρύο», ενώ για το Χειμώνα καταγράψαμε στον πίνακα σύντομες φράσεις και λέξεις, όπως «όχι καλός καιρός», «νιφάδες», «Αϊ- Βασίλης», «γυμνά δέντρα».



Εικόνα 5.8. Ο τρόπος με τον οποίο καταγράφηκαν στον πίνακα, οι ιδέες των μαθητών/-τριών αναφορικά με τις 4 εποχές του χρόνου στο πλαίσιο της τεχνικής του Καταιγισμού Ιδεών.

16. Η παρουσίαση του συγκεκριμένου κειμένου συντελείται στο 4^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4.3 με τίτλο «Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που δύνανται να αξιοποιηθούν με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας για να προσεγγίσει ο/η εκπαιδευτικός τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της» στις σσ. 106 - 108. Επιπλέον, προτείνεται για το εν λόγω κείμενο ένα πλάνο διδακτικού σχεδιασμού στο Παράρτημα II στις σσ. 196 - 205.

17. Για τη συγκεκριμένη διδασκαλία επιλέχθηκαν ορισμένες μόνο διδακτικές ενέργειες και δραστηριότητες από το πλάνο διδακτικού σχεδιασμού που παρατίθεται στο Παράρτημα II στις σσ. 206 - 216.

Ενδιαφέρουσα ήταν η άποψη που εξέφρασε ένας μαθητής, όταν συζητούσαμε για την αέναη εναλλαγή των εποχών:

Μαθητής: *-«Δεν πειράζει ο Χειμώνας, θα βγει η Άνοιξη και θα ανθίσουν πάλι τα λουλούδια.»*

Η εν λόγω άποψη βρήκε σύμφωνα τα περισσότερα παιδιά, γεγονός που μου προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση, καθώς συνειδητοποίησα ότι παιδιά ηλικίας μόλις 8 - 9 ετών έψαχναν να βρουν εσωτερικά κίνητρα για να αντιμετωπίσουν τη λύπη και τα αρνητικά συναισθήματα που μας προκαλεί η γυμνή εικόνα της φύσης την εποχή του Χειμώνα.

Εν συνεχεία, διάβασα αποσπασματικά το κείμενο, προκειμένου να προχωρήσουμε ένα βήμα παρακάτω και να προσεγγίσουμε περαιτέρω το ζήτημα του θανάτου. Η συμμετοχή των παιδιών κρίθηκε ικανοποιητική, καθώς όλου/-ες οι μαθητές/-τριες ήθελαν να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με όσα διαβάσαμε την εκάστοτε φορά ή να προβλέψουν τη συνέχεια της ιστορίας¹⁸. Μάλιστα, οι προβλέψεις των παιδιών αναφορικά με το τέλος του Φρέντυ θεωρήθηκαν εύστοχες, αλλά και κάπως απαισιόδοξες.

Μαθητής: *-«...Θα έρθει ο Χειμώνας και ο Φρέντυ θα παγώσει...»*

Μαθήτρια: *-«...Θα ξεραθεί...»*

Μαθητής: *-«...Θα πέσει κάτω και θα τον πατήσουν οι άνθρωποι με τα πόδια τους...»*

Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ακολούθησε η έκφραση των εντυπώσεων των παιδιών για το σύνολο της ιστορίας που διαβάσαμε, οι οποίες κινήθηκαν σε διάφορα επίπεδα. Υπήρχαν μαθητές/-τριες που εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για όλο τον κύκλο της ζωής του Φρέντυ, υπήρχαν, όμως, και παιδιά που συμπάθησαν μόνο την Άνοιξη, όταν ο Φρέντυ είχε την ηλικία ενός παιδιού και περνούσε το χρόνο του ανέμελα.

Όσον αφορά το τέλος της ιστορίας, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες ισχυρίστηκαν ότι τους/τις άρεσε *«επειδή ο Φρέντυ δεν πόνεσε όταν έπεσε από το δέντρο»*

18. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/-τριες δεν ήταν συνηθισμένοι/-ες σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και η αγωνία τους αναφορικά με το τι θα συνέβαινε στη συνέχεια της ιστορίας εντεινόταν διαρκώς.

ή «επειδή το πέσιμό του θα βοηθήσει να βγουν καινούρια λουλούδια». Ωστόσο, 3 παιδιά εξέφρασαν μεγάλη αρνητικότητα για το τέλος του Φρέντυ, καθώς ισχυρίστηκαν ότι «θα έπρεπε να μείνει για πάντα στο δέντρο».

Είναι εύλογο ότι η προσέγγιση των συναισθημάτων των παιδιών δεν ήταν δυνατόν να περιοριστεί στο πρωτόλειο επίπεδο που είχε- μέχρι το εν λόγω σημείο- συντελεστεί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επομένως, ανατέθηκε στους/στις μαθητές/-τριες μία δραστηριότητα σε έντυπη μορφή¹⁹, η οποία τους/τις βοήθησε να ξεδιπλώσουν τις μύχιες σκέψεις τους και να αποκαλύψουν τα συναισθήματά τους με μεγαλύτερη τόλμη εν τέλει. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν τρία χρώματα που θα δήλωναν την ψυχολογική κατάσταση του Φρέντυ όταν έφευγε από το δέντρο, και τρία χρώματα τα οποία υποδήλωναν το πώς ένιωσαν εκείνοι/-ες όταν έμαθαν για το εν λόγω γεγονός. Οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να επιλέξουν όποια χρώματα ήθελαν, αρκεί να αιτιολογούσαν την επιλογή τους.

Αρχικά, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να εκφραστούν διότι δεν ήξεραν το πώς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι χρειάστηκαν αρκετή παρότρυνση ώστε να διαλέξουν κάποια χρώματα. Ευτυχώς, το εν λόγω κώλυμα ξεπεράστηκε, ενώ προς τη θετική αυτή εξέλιξη βοήθησε το γεγονός ότι η δραστηριότητα δεν απαιτούσε από τους/τις μαθητές/-τριες να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους με ποικίλες λέξεις.

Ας συγκεκριμενοποιήσουμε, όμως, τα εν λόγω συναισθήματα παρατηρώντας ομαδοποιημένες τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, όπως παραδίδονται στο Γράφημα της Εικόνας 5.9 που έπεται στην επόμενη σελίδα.

19. Πρόκειται για την 1^η δραστηριότητα του πλάνου διδακτικού σχεδιασμού που προτείνεται για το συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα II στις σσ. 196 – 205.

Πώς ένιωσε ο Φρέντυ; Πώς ένιωσα εγώ;



Εικόνα 5.9. Γράφημα με τα συναισθήματα που πιστεύουν οι μαθητές/-τριες ότι είχε ο Φρέντυ όταν έπεσε από το δέντρο και τα δικά τους συναισθήματα όταν πληροφορήθηκαν για την πτώση του.

Όπως διαφαίνεται στο Γράφημα της Εικόνας 5.9, οι απαντήσεις των περισσότερων μαθητών/-τριών αναφορικά με το πώς αισθάνθηκε ο Φρέντυ όταν έπεσε από το δέντρο επικεντρώνονταν σε θετικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα, 5 μαθητές/-τριες υποστήριζαν ότι ο Φρέντυ ένιωσε χαρούμενος όταν έπεσε, 3 παιδιά υποστήριζαν ότι του άρεσε, κοινώς του απέδωσαν θετικά συναισθήματα, ενώ 5 παιδιά από τα 16 ισχυρίστηκαν ότι ήταν λυπημένος. Βέβαια, υπήρχαν και 3 μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες δε μπόρεσαν να φανταστούν πώς αισθάνθηκε ο ήρωας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τη δική τους συναισθηματική κατάσταση όταν πληροφορήθηκαν για την πτώση του φύλλου. Συγκεκριμένα, 10 μαθητές/-τριες αισθάνθηκαν θετικά απέναντι στην εν λόγω εξέλιξη (5 ένιωσαν χαρά και 5 τους/τις άρεσε), και το 1/3 περίπου των παιδιών αισθάνθηκε λύπη. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο ένας μαθητής δήλωσε ότι δεν αισθάνθηκε κάτι για την πτώση του Φρέντυ, γεγονός που δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά ένιωσαν συμπάθεια για τον ήρωα.

Επομένως, οι μισοί/-ές μαθητές/-τριες απέδωσαν θετικά συναισθήματα στο Φρέντυ κατά την πτώση του από το δέντρο, ενώ το 62% των παιδιών ισχυρίστηκε ότι αισθάνθηκε θετικά όταν πληροφορήθηκε για την εν λόγω εξέλιξη. Οι συγκεκριμένες

απαντήσεις των μαθητών/-τριών αποδεικνύουν ότι επήλθε κάθαρση στον ψυχισμό των μικρών αναγνωστών/-τριών χάρη στο τέλος της ιστορίας που αποδίδει θετικά χαρακτηριστικά στην κατάληξη του ήρωα.

Επιπλέον, αν παρατηρήσουμε προσεκτικά το προηγούμενο Γράφημα θα διαπιστώσουμε ότι κάποια παιδιά έδειξαν ότι τα δικά τους συναισθήματα διαφοροποιούνται από τα συναισθήματα του Φρέντυ. Πιο αναλυτικά, τρεις μαθητές και δύο μαθήτριες απάντησαν ότι ο Φρέντυ ένιωθε χαρούμενος όταν έπεσε από το δέντρο, αλλά εκείνοι/-ες λυπήθηκαν, ενώ ένας μαθητής απάντησε το αντίθετο, δηλαδή ότι ο Φρέντυ ήταν λυπημένος, αλλά εκείνος ήταν χαρούμενος επειδή «έπεσε απαλά στη γη». Η εν λόγω παρατήρηση επιβεβαιώνει- χωρίς να αναιρείται η αξιοπιστία των απαντήσεων των παιδιών που ταύτισαν τα συναισθήματά τους με τα συναισθήματα του ήρωα- ότι τα παιδιά μπόρεσαν συνειδητά στη διαδικασία να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που τους/τις προκαλεί η ιστορία, κοινώς βίωσαν το περιεχόμενο αυτής.

Βέβαια, δεν ήταν δυνατόν η διδασκαλία να περιοριστεί στην απλή έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, αλλά έπρεπε με τρόπο τινά να προσεγγίσουν οι μαθητές/-τριες με θετικό τρόπο το γεγονός του θανάτου- τόσο του Φρέντυ, όσο και κάθε έμβιου οργανισμού- παρά τα αρνητικά συναισθήματα που βίωναν. Για τον εν λόγω σκοπό, ακολούθησε η επεξεργασία της τελευταίας φράσης του κειμένου²⁰- «...Πιο πολύ απ' όλα, δεν ήξερε ότι εκεί, κοιμισμένα μέσα στο δέντρο και τη γη, υπήρχαν κιόλας σχέδια για να βγουν νέα φύλλα την Άνοιξη.»- την οποία οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να επεξηγήσουν με τη βοήθεια του/της διπλανού/-ής τους συμμαθητή/-τριας. Απώτερος σκοπός ήταν να αναδείξουμε την αξία του θανάτου του Φρέντυ για τη φύση και το ρόλο του στον κύκλο της ζωής.

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 5.2, ο οποίος έπεται στην επόμενη σελίδα, τα παιδιά έδωσαν μία πληθώρα απαντήσεων²¹, για να ερμηνεύσουν την εν λόγω φράση.

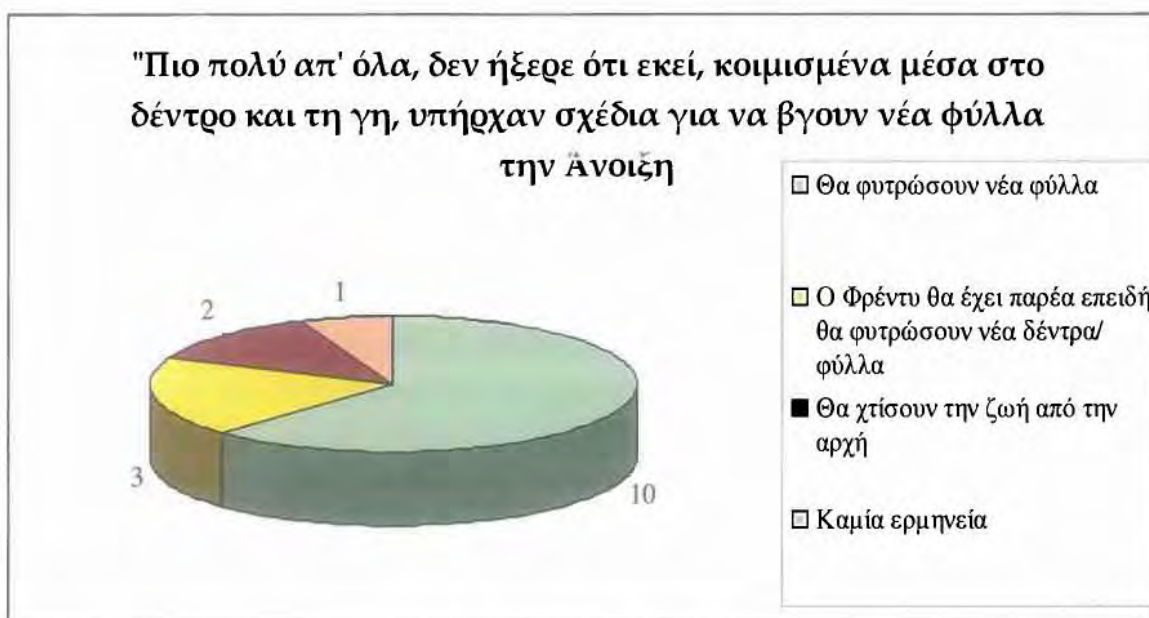
20. Πρόκειται για τη 2^η δραστηριότητα στο πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το εν λόγω κείμενο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα II στις σσ. 196 – 205.

21. Η εν λόγω ποικιλία δεν πρέπει να φαντάζει παράλογη, καθώς τα παιδιά μπορεί να συζητήσαν με τους/τις διπλανούς/-ές τους, αλλά κατόπιν αδυναμίας τους να συμβιβάσουν τις απόψεις τους έγραψε ο/η καθένας/-μία τις προσωπικές τους ιδέες.

Απαντήσεις	Αριθμός μαθητών/-τριών
Θα φυτρώσουν νέα φύλλα	10
Ο Φρέντυ θα έχει παρέα επειδή θα φυτρώσουν νέα δέντρα/ φύλλα	3
Θα χτίσουν την ζωή από την αρχή	2
Καμία ερμηνεία	1
Σύνολο	16

Πίνακας 5.2. Η ερμηνεία που απέδωσαν οι μαθητές/-τριες στη φράση «...Πιο πολύ απ' όλα, δεν ήξερε ότι εκεί, κοιμισμένα μέσα στο δέντρο και τη γη, υπήρχαν κιόλας σχέδια για να βγουν νέα φύλλα την Άνοιξη.».

Οι απαντήσεις των παιδιών περιέκλειαν ελπιδοφόρα μηνύματα αναφορικά με τη σημασία του θανάτου του Φρέντυ, καθώς 10 μαθητές/-τριες υποστήριζαν ότι θα «φυτρώσουν νέα φύλλα», συνεπώς θα συνεχιστεί ο κύκλος της ζωής, 3 μαθητές/-τριες ισχυρίστηκαν ότι ο Φρέντυ θα έχει παρέα με τη γέννηση των νέων φύλλων, δύο παιδιά απάντησαν ότι «θα χτίσουν την ζωή από την αρχή» και μία μαθήτρια δεν απέδωσε κάποια ερμηνεία. Στην Εικόνα 5.10 παρουσιάζονται γραφικά οι απαντήσεις που μόλις αναφέραμε.



Εικόνα 5.10. Γράφημα με την ερμηνεία που απέδωσαν τα παιδιά στην τελευταία φράση του κειμένου.

Μετά τη συμπλήρωση της δραστηριότητας διεξήχθη μία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναφορικά με τον κύκλο της ζωής, προκειμένου να επικεντρώσουμε περαιτέρω το ενδιαφέρον μας στο εν λόγω ζήτημα και να εξασφαλίσω ότι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες απέβαλλαν τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Η διδασκαλία ολοκληρώθηκε με μία δραστηριότητα δραματοποίησης²² χάρη στην οποία διαπίστωσα αν οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να εντοπίσουν κίνητρα ώστε να προσεγγίσουν θετικά το ζήτημα του θανάτου²³. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Ένα παιδί κάθε ομάδας παρίστανε το Φρέντυ, ενώ οι υπόλοιποι/-ες τους/τις φίλους/-ες του που τον παρηγορούσαν για τον επικείμενο θάνατό του.

Ο ενθουσιασμός που επικράτησε στην τάξη ήταν μεγάλος, ενώ κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας κανένα παιδί δεν εξέφρασε αρνητικά συναισθήματα για το θάνατο. Συγκεκριμενοποιώντας τις εκδηλώσεις συμπαράστασης των παιδιών προς το Φρέντυ, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα μέλη της πρώτης ομάδας, όχι μόνο εξέφρασαν υποστηρικτικά σχόλια στο παιδί που παρίστανε τον ήρωα, αλλά τον χάιδευαν φιλικά στον ώμο και ένας μαθητής είχε περάσει το χέρι του γύρω από την πλάτη του, σαν να τον βαστούσε. Κοινώς, η γλώσσα του σώματος των μαθητών/-τριών υποδήλωνε την υποστήριξή τους στον ήρωα. Κάποια από τα παρηγορητικά σχόλια που ειπώθηκαν ήταν τα εξής:

- «Φρέντυ, θα σε πάρει ο αέρας, αλλά δε θα πονέσεις.»
- «Μην κλαις Φρέντυ γιατί θα βοηθήσεις να βγουν άλλα φύλλα την Άνοιξη.»
- «Φρέντυ, δε μπορείς να μείνεις για πάντα στο δέντρο.»

Γίνεται φανερό ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να απαλλάξουν το Φρέντυ από το πρόσθετο άγχος για το άγνωστο επισημαίνοντάς του ότι δε θα πονέσει. Άλλωστε, ο εν λόγω φόβος πλαισιώνει συχνά τις σκέψεις ενός ατόμου για τον επικείμενο θάνατό του.

22. Πρόκειται για την 5^η δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα II στις σσ. 196 - 205.

23. Επισημαίνεται ότι τα παιδιά πραγματοποιούσαν για πρώτη φορά μία ανάλογη δραστηριότητα με αποτέλεσμα στην αρχή να μη μπορούν να συνεργαστούν ή να κάνουν αστεία μεταξύ τους. Επομένως, αν ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει σε παρόμοια τάξη, πρέπει να λάβει υπόψη του/της ότι θα αφιερώσει κάποιο χρόνο, ώστε οι μαθητές/-τριες να εξοικειωθούν με τη δραστηριότητα. Ακόμα, τα παιδιά είναι δυνατόν να εκδηλώσουν την απροθυμία τους να παρουσιάσουν το διάλογο που θα έχουν ετοιμάσει στην ολομέλεια της τάξης. Στην προκειμένη διδασκαλία βρέθηκα κι εγώ αντιμέτωπη με ένα παρόμοιο κώλυμα με αποτέλεσμα η 4^η ομάδα να παρουσιάσει το διάλογο που είχε ετοιμάσει αποκλειστικά σε εμένα.

Επιπλέον, ένα άλλο παιδί έδωσε έμφαση στη συμβολή του θανάτου του ήρωα για τη συνέχεια του κύκλου της ζωής. Ωστόσο, έκπληξη μου προκάλεσε η τελευταία πρόταση που ειπώθηκε, ότι, δηλαδή, ο Φρέντυ «*δε μπορεί να μείνει για πάντα στο δέντρο*» επειδή είναι απαλλαγμένη από κάθε συναίσθημα.

Αξίζει, βέβαια, να αναφερθούν και κάποια από τα υποστηρικτικά σχόλια που ειπώθηκαν από τη δεύτερη ομάδα.

-«Φρέντυ, θα έρθει η Άνοιξη και θα βγεις ξανά.»

-«Φρέντυ μην κλαις, κάτω έχει χιόνι, είναι μαλακά και δε θα χτυπήσεις.»

Οι συγκεκριμένες απόψεις δείχνουν ότι ορισμένα παιδιά θεωρούν ότι ο Φρέντυ θα αναγεννηθεί, ενώ επισημαίνεται- όπως συνέβη και από την πρώτη ομάδα- ότι δε θα αισθανθεί πόνο.

Παρόμοιο ήταν το σχόλιο που διατύπωσαν τα μέλη της τρίτης ομάδας, η οποία ενέμεινε στη συνέχεια του κύκλου της ζωής.

- «Φρέντυ μην κλαις. Θα έρθει η Άνοιξη μετά το χειμώνα και το δέντρο θα βγάλει άλλα φύλλα.»

Εν τέλει, αξίζει να αναφέρουμε δύο σχόλια από την τέταρτη ομάδα, τα οποία δεν είχαν ειπωθεί μέχρι τότε:

-«Φρέντυ, μην κλαις και τα άλλα φύλλα έπεσαν από το δέντρο.»

-«Φρέντυ, μην κλαις τώρα είσαι μόνος σου στο δέντρο, αλλά μετά θα είσαι με τα άλλα φύλλα.»

Κοινώς, τα συγκεκριμένα παιδιά εστίασαν την προσοχή τους στο να αισθανθεί ο Φρέντυ ότι ο θάνατος αποτελεί αναπόφευκτη εξέλιξη για τον ίδιο και τους/τις φίλους/-ες του, ενώ όταν θα πέσει από το δέντρο θα απαλλαχθεί από τη μοναξιά που βιώνει την τρέχουσα κατάσταση.

Επομένως, ολοκληρώνοντας την παρουσίαση όσων συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της προκειμένης διδασκαλίας, θα ήθελα να δηλώσω την ικανοποίησή μου για το γεγονός ότι δεν υπήρξε κάποιος/-α μαθητής/-τρια που να αντιδράσει αρνητικά στη δραστηριότητα δραματοποίησης ή να εκφράσει κάποια ματαιόδοξη άποψη στο τέλος,

όπως συνέβαινε αποσπασματικά καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω διδακτικές ώρες έληξαν με την πεποίθησή μου ότι είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται αισθήματα οικειότητας ανάμεσα σε εμένα και τους/τις μαθητές/-τριες.

5.4. Η διδασκαλία του κειμένου «Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι» με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας

Η οικειότητα που αναπτύχθηκε με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας διαφάνηκε από το ξεκίνημα της επόμενης μέρας, όταν θα διεκπεραίωνα τις επόμενες διδακτικές ώρες της έρευνας. Μόλις εισήλθα στην τάξη, τα παιδιά επεδίωξαν να μάθουν επίμονα το θέμα που επρόκειτο να πραγματευτούμε και έδειξαν τη διάθεση να μου εκμυστηρευτούν προσωπικά τους στοιχεία (π.χ. πώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους) προκειμένου να γνωριστούμε καλύτερα. Η συμπεριφορά τους δε θύμιζε σε τίποτα τη συνεσταλμένη στάση που είχαν όταν συναντηθήκαμε για πρώτη φορά. Η συγκεκριμένη εξέλιξη με χαροποίησε ιδιαίτερα επειδή ήθελα να εξαλείψω- το περισσότερο δυνατό- την αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν επειδή δε αισθάνονταν άνετα.

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την προβολή δύο σκίτσων²⁴ σχετικών με το φόβο για το σκοτάδι και τα φανταστικά πλάσματα που υποτίθεται ότι κρύβονται σε αυτό. Τα παιδιά δεν είχαν δει ξανά διαφανοσκόπιο με αποτέλεσμα να τους/τις φανεί παράξενο στην αρχή και να επιδείξουν αρκετό ενθουσιασμό²⁵. Σύντομα, όμως, τα παιδιά ικανοποίησαν την περιέργειά τους και η διδασκαλία ξεκίνησε ομαλά. Βέβαια, χρειάστηκαν αρκετές καθοδηγητικές ερωτήσεις εκ μέρους μου προκειμένου οι

24. Τα εν λόγω σκίτσα περιλαμβάνονται στο πλάνο του διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα IV στις σσ. 206 - 216.

25. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τεχνολογικά μέσα (π.χ. διαφανοσκόπιο, προβολέα, Η/Υ κλπ.) σε τμήματα που δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτά, ενδείκνυται να συνυπολογίσουν στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας κάποιο χρόνο εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με τα συγκεκριμένα εποπτικά εργαλεία. Προσωπικά, θα παρότρυνα τους/τις δασκάλους/-ες να μην εγκαταλείπουν με τα πρώτα προβλήματα πειθαρχίας την προσπάθεια ένταξης ανάλογων διδακτικών μέσων, διότι οι μαθητές/-τριες εξοικειώνονται σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα με αυτά. Φυσικά, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του/της και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του/της για την εν λόγω επιλογή.

μαθητές/-τριες να περιγράψουν και να σχολιάσουν την πρώτη εικόνα, επειδή όπως προαναφέρθηκε, δεν ήταν συνηθισμένοι/-ες σε παρόμοιες διδακτικές ενέργειες. Τα παιδιά αναγνώρισαν τα συναισθήματα των υποκειμένων των εικόνων και πολύ σύντομα δημιουργήθηκε το κατάλληλο κλίμα στην τάξη για να μεταβούμε στην προσέγγιση του κειμένου. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα απόσπασμα από το διάλογο που αναπτύχθηκε για την πρώτη εικόνα.

Διδάσκουσα: - «*Πώς φαίνεται το φάντασμα;*»

Μαθητές/-τριες: - «*Λυπημένο.*»

Διδάσκουσα: - «*Γιατί είναι λυπημένο;*»

Μαθητής: - «*Επειδή φοβάται το σκοτάδι.*»

Μαθητής: - «*Αφού είναι φάντασμα, πώς φοβάται το σκοτάδι;*»

Έπειτα, ανακοινώθηκε στα παιδιά ο τίτλος του κειμένου με το οποίο επρόκειτο να ασχοληθούμε, προκειμένου να διατυπώσουν τις προβλέψεις τους αναφορικά με το περιεχόμενό του. Οι απόψεις των παιδιών, όπως φαίνεται και στη συνέχεια, ήταν αρκετά εύστοχες και ενδιαφέρουσες, καθώς όχι μόνο μπήκαν στη διαδικασία να μαντέψουν σε γενικές γραμμές το θέμα, αλλά συνάμα συγκεκριμενοποιούσαν τις προβλέψεις τους αναφορικά με την ηρωίδα (την Κατερίνα). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά επέδειξαν μεγάλη περιέργεια για να διαπιστώσουν τι συνέβη στο κορίτσι.

Μαθητής: - «*[Το κείμενο] Θα μιλάει για το σκοτάδι.*»

Μαθήτρια: - «*Ηρθε ένα φάντασμα που ήταν αόρατο.*»

Μαθητής: - «*[Η Κατερίνα] Μπορεί να κοιμάται και να το ονειρεύεται.*»

Μαθητής: - «*[Η Κατερίνα] Μπορεί να πήγε στο Γαλαξία.*»

Μαθητής: - «*Το κορίτσι νομίζει ότι υπάρχει ένα φάντασμα, αλλά είναι η κουρτίνα.*»

Η αποσπασματική ανάγνωση του κειμένου ξεκίνησε κι ένας καταιγισμός προσωπικών εμπειριών από την πλευρά των μαθητών/-τριών ανέκυψε στην τάξη. Εκτός του φιλικού κλίματος που είχε δημιουργηθεί, θεωρώ ότι η ίδια η φύση του θέματος προέτρεψε τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν περισσότερο στην παρούσα διδασκαλία. Διότι, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες- αν όχι όλοι/-ες- έχουν ξυπνήσει κάποιο βράδυ φοβισμένοι/-ες ή φοβούνται γενικά το σκοτάδι. Παρόλα αυτά, εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι τα παιδιά άρχισαν να εκφράζονται με δική τους

πρωτοβουλία, ενώ το θάρρος με το οποίο έπαιρναν το λόγο ενώπιον της ολομέλειας της τάξης για να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες ήταν αξιοσημείωτο. Φυσικά, η παράθεση των εν λόγω εμπειριών πλαισιώθηκε από έναν τόνο στη φωνή που ταίριαζε με την αφήγησή τους, ενώ η γλώσσα του σώματός τους υποδήλωνε την ένταση με την οποία είχαν βιώσει τα παιδιά όσα περιέγραφαν. Αξίζει να παρατεθούν ορισμένα από τα βιώματα των μαθητών/-τριών που ειπώθηκαν.

Μαθήτρια: - «...Είδα ένα όνειρο και δε μπορούσα να φωνάξω τη μαμά μου...»

Μαθήτρια: - «...Είδα το διάβολο...»

Μαθητής: - «...Ήρθε η σκιά όταν κοιμόμουν και δε μπορούσα να σηκωθώ...»

Μαθητής: - «...Εβλεπα κάτι ελέφαντες που πήγαν να με σκοτώσουν... κι εγώ πήγα να πέσω κάτω... και σηκώθηκα και έφυγα...»

Με ανάλογο τρόπο, όταν τα παιδιά πληροφορήθηκαν από το κείμενο ότι η μαμά της Κατερίνας άφησε το κορίτσι στο δωμάτιό της με το φως σβηστό, αντέδρασαν σαν να επρόκειτο για φίλη τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, άρχισαν να προτείνουν λύσεις για να βοηθήσουν το μικρό κορίτσι.

Μαθήτρια: - «Έπρεπε να πάει και να ανάψει το φως όταν έφυγε η μαμά της.»

Απάντηση άλλου μαθητή: -«Μπορεί το φάντασμα να ήταν κάτω από το κρεβάτι.»

Όταν διάβασα για την καταδίωξη της Κατερίνας από τη μάγισσα, η ένταση που ένιωθαν τα παιδιά είχε κορυφωθεί και εξέφραζαν απόψεις που έδειχναν ότι είχαν ταυτιστεί με την ηρωίδα. Μάλιστα, κάποια παιδιά προσπάθησαν να εκλογικέψουν την ιστορία για να περιορίσουν την αγωνία που ένιωθαν.

Διδάσκουσα: - «Τι να ήταν άραγε αυτός ο ψίθυρος που ακούστηκε;»

Μαθήτρια: - «Μπορεί να ήταν το φάντασμα και να ήθελε να την πάρει μαζί του...»

Απάντηση μαθητή: - «Κυρία, αφού δεν υπάρχουν φαντάσματα.»

Απάντηση άλλης μαθήτριας: - «Μπορεί να το φαντάζεται.»

Εν συνεχεία, ολοκληρώσαμε την ανάγνωση του κειμένου και η ένταση των παιδιών τονώθηκε όταν έμαθαν ότι επρόκειτο, απλώς, για ένα όνειρο της Κατερίνας. Στο εν λόγω σημείο, οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους αναφορικά με το κείμενο. Γενικά, κάποια παιδιά δυσαρεστήθηκαν από τη συμπεριφορά της μητέρας του

κοριτσιού, η οποία δε σεβάστηκε την επιθυμία του και έκλεισε το φως. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα παιδιά εξέφρασαν θετικές εντυπώσεις για ολόκληρο το κείμενο.

Επιπλέον, όσον αφορά το αν το τέλος της ιστορίας ήταν καλό για την ηρωίδα, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες (συγκεκριμένα 10 παιδιά) ισχυρίστηκαν ότι ήταν καλό. Οι μαθητές/-τριες δικαιολόγησαν την άποψή τους με ιδέες όπως αυτές που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μαθήτρια: - «Επειδή δε φοβόταν πια όταν ξύπνησε.»

Μαθήτρια: - «Επειδή τη βοήθησε το φάντασμα [δηλαδή, ο Αόρατος].»

Σαφώς, δεν ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί στο εν λόγω σημείο η επεξεργασία των συναισθημάτων των μαθητών/-τριών, ενώ έπρεπε να συλλεχθούν περαιτέρω στοιχεία αναφορικά με το αν τα παιδιά παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά με την ηρωίδα. Για το συγκεκριμένο σκοπό, τους/τις ανέθεσα να συμπληρώσουν έναν πίνακα με την ταυτότητα της Κατερίνας²⁶, στον οποίο περιλαμβάνονταν στοιχεία τόσο για τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, όσο και τα συναισθήματά της. Επιπλέον, τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν- στο πλαίσιο της δραστηριότητας- και τις εντυπώσεις τους για εκείνη, καθώς και να προβληματιστούν αναφορικά με το αν παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μαζί της.

Ξεκινώντας από την ηλικία που πίστευαν οι μαθητές/-τριες ότι έχει το κορίτσι, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά έδωσαν μία ποικιλία απαντήσεων (Εικόνα 5.11).



Εικόνα 5.11. Γράφημα με τις ηλικίες που απέδωσαν τα παιδιά στην ηρωίδα του κειμένου.

26. Πρόκειται για την 1^η δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο πλάνο του διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο στο Παράρτημα II στις σσ. 206 - 216. Ωστόσο, λόγω του περιορισμού του διδακτικού χρόνου, οι μαθητές/-τριες ανακοίνωσαν, απλώς, τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και δε διεξήχθη ένα παιχνίδι δραματοποίησης, όπως προβλέπεται στο πλάνο διδασκαλίας.

Πιο αναλυτικά, 6 μαθητές/-τριες απάντησαν ότι η Κατερίνα πρόκειται για ένα κορίτσι 8 – 9 ετών, κοινώς είναι συνομήλικη τους, 6 παιδιά ισχυρίστηκαν ότι ήταν μικρότερη (ηλικίας 5 – 6 ετών), ενώ μία μαθήτρια κι ένας μαθητής υπέθεσαν ότι είναι μεγαλύτερή τους (συγκεκριμένα, 10 και 15 ετών αντίστοιχα). Επίσης, μία μαθήτρια δε μπόρεσε να προσδιορίσει την ηλικία της Κατερίνας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, γίνεται φανερό ότι το 1/3 των παιδιών έδειξε από την επιλογή της ηλικίας, ότι προσέδιδε στην ηρωίδα παρόμοια με εκείνους/-ες στοιχεία.

Όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση του κοριτσιού, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες την περιέγραψαν ως καστανή με νυχτερινή ενδυμασία (πιζάμες). Κοινώς, τα παιδιά ήταν εμφανώς επηρεασμένα από την εικονογράφηση του βιβλίου. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί και η απάντηση μίας μαθήτριας η οποία την περιέγραψε ως «ξανθιά με καφέ μάτια», περιγραφή που αντιστοιχούσε στην εξωτερική φυσιογνωμία του κοριτσιού.

Παραθέτοντας τα συναισθήματα που απέδωσαν οι μαθητές/-τριες στο κορίτσι, όλοι/-ες συμφώνησαν ότι η Κατερίνα αισθάνθηκε φόβο με την αιτιολογία ότι «*η μαμά της έκλεισε το φως*». Ακόμα μία φορά διαφαίνεται η αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στη μητέρα της ηρωίδας. Από εκεί και πέρα, υπήρχαν κάποια παιδιά, τα οποία τόνισαν την αλλαγή των συναισθημάτων της πρωταγωνίστριας. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής απάντησε ότι η Κατερίνα ένιωσε «*φόβο και μετά ασφάλεια γιατί μπορούσε πια να κοιμηθεί*», μία μαθήτρια κατέγραψε τις λέξεις «*φόβος*» και «*χαρά*», ενώ μία μαθήτρια χαρακτήρισε την ηρωίδα με το επίθετο «*ευαίσθητη*». Υπό αυτές τις συνθήκες, επιβεβαιώνεται ότι όλα τα παιδιά είχαν συναίσθηση της ψυχικής κατάστασης του κοριτσιού.

Αναφορικά με τις εντυπώσεις των μαθητών/-τριών για την ηρωίδα, 3 παιδιά υποστήριξαν ότι την λυπήθηκαν, 2 μαθητές/-τριες υποστήριξαν ότι οι εντυπώσεις τους ήταν «*καλές*», ενώ τα υπόλοιπα παιδιά κατέγραψαν κάποια σημεία της ιστορίας ή της ηρωίδας που τους/τις έκαναν εντύπωση. Συγκεκριμένα, 1 μαθητής τόνισε ότι η Κατερίνα «*έχει φαντασία*», μία μαθήτρια υποστήριξε ότι δεν της άρεσε η ιστορία όταν εμφανίστηκε «*εκείνο το πράγμα*»- υπονοώντας τη μάγισσα στο όνειρο του κοριτσιού- ή άλλα παιδιά κατέγραψαν ότι τους/τις έκανε εντύπωση που το κορίτσι ήταν μαζί με τον Αόρατο.

Περισσότερο ενδιαφέρον, όμως, έχει να παρουσιάσουμε τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι τους/τις μοιάζει η Κατερίνα. Όπως διαφαίνεται στο Γράφημα της Εικόνας 5.12, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες (11) υποστήριξαν ότι η Κατερίνα δεν τους/τις μοιάζει. Το εν λόγω γεγονός προκαλεί εντύπωση, καθώς ανάμεσά τους υπήρχαν παιδιά που εξέφρασαν μία ανάλογη εμπειρία με αυτή που βίωσε η ηρωίδα κατά το πρώτο μέρος της διδασκαλίας, ενώ είχαν ζωγραφίσει πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σχετικά σκίτσα. Ίσως, τα εν λόγω παιδιά ήθελαν να δείξουν ότι έχουν πλέον ξεπεράσει το φόβο τους- χωρίς το συγκεκριμένο στοιχείο να είναι αληθές- καθώς απηύθυναν αιτιολογίες του τύπου «Όχι γιατί είμαι μεγαλύτερος και είμαι αγόρι», «Δεν μου μοιάζει γιατί εγώ δε θα φοβόμουν τα φαντάσματα γιατί δεν υπάρχουν».



Εικόνα 5.12. Γράφημα με τις απόψεις των παιδιών αναφορικά με το αν μοιάζουν με την ηρωίδα.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που απάντησαν θετικά, δικαιολόγησαν με μεγάλη ειλικρίνεια τις απαντήσεις τους: «Μου μοιάζει στο φόβο», «...Γιατί φοβάμαι κι εγώ», «...γιατί καμιά φορά φοβάμαι κι εγώ». Επιπλέον, μία μαθήτρια δεν απάντησε στο εν λόγω ερώτημα.

Μετά την περαιτέρω επεξεργασία των χαρακτηριστικών της Κατερίνας και της σύγκρισης αυτών με τα χαρακτηριστικά των παιδιών, ανατέθηκε στους/στις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν κάποιες αιτιολογίες που θα έλεγε η Κατερίνα στη μαμά της για να δικαιολογήσει το φόβο της. Στόχος της εν λόγω δραστηριότητας, ήταν να συζητήσουν

με τους/τις διπλανούς/-ές τους συμμαθητές/-τριες²⁷, ώστε να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους και οι ίδιοι/-ες φοβούνται το σκοτάδι.

Το Γράφημα στην Εικόνα 5.13 παρουσιάζει μία ποικιλία αιτιών για τις οποίες το σκοτάδι φαντάζει τόσο τρομακτικό για τα παιδιά.



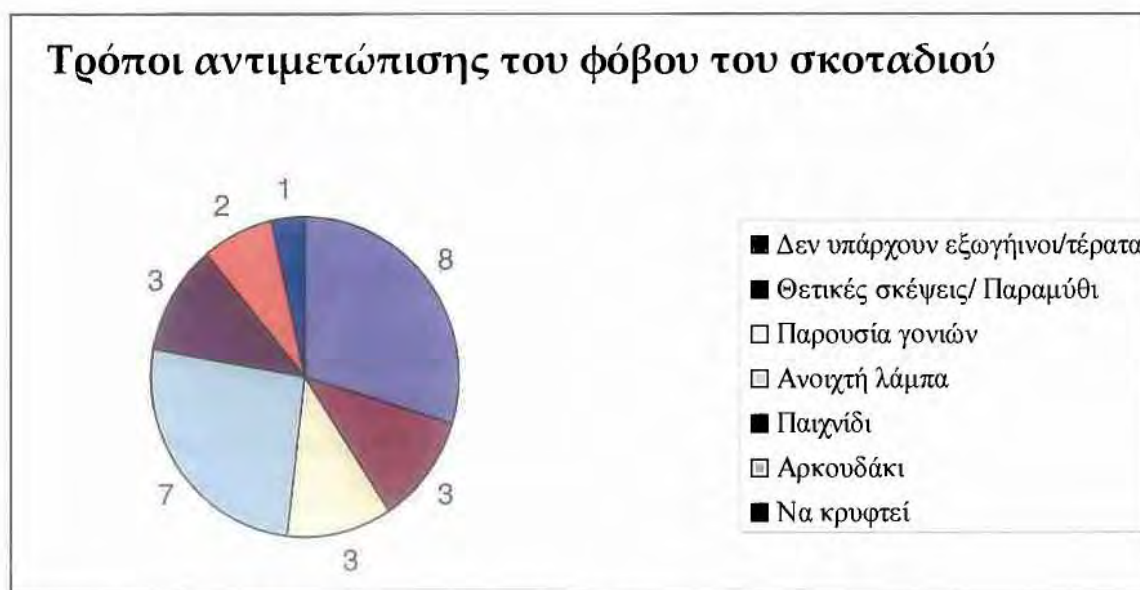
Εικόνα 5.13. Οι λόγοι με τους οποίους οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να δικαιολογήσουν το φόβο της Κατερίνας για το σκοτάδι.

Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν ότι στο σκοτάδι λανθάνει κάποιος κίνδυνος, είτε πρόκειται για κάποιο φάντασμα ή ένας εξωγήινος, είτε για κάποιο ζώο (π.χ. φίδι). Πιο αναλυτικά, 7 μαθητές/-τριες υποστήριξαν ότι στο σκοτάδι υπάρχουν φαντάσματα ή εξωγήινοι, πλάσματα τα οποία σε καμία περίπτωση δε διάκεινται φιλικά απέναντί τους, αφού, όπως κατέγραψαν κάποια παιδιά, είτε θα τους/τις σκοτώσουν, είτε θα τους/τις απαγάγουν. Από την άλλη πλευρά, 4 παιδιά ανέφεραν ότι το σκοτάδι τρομάζει την Κατερίνα επειδή δε γνωρίζει τι υπάρχει μέσα σε αυτό. Χαρακτηριστικές απαντήσεις τους ήταν ότι «...Δεν ήξερε τι μπορούσε να εμφανιστεί» ή «...δεν ξέρεις τι κρύβει μέσα του...». Τέλος, 3 παιδιά δε μπόρεσαν να προσδιορίσουν την πηγή του εν λόγω φόβου.

Μετά τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας στην οποία οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να εντοπίσουν την αιτία για την οποία φοβόμαστε, συχνά,

27. Η ποικιλία των απαντήσεων των παιδιών οφείλεται στο γεγονός ότι συζητήσαν μεν με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις δεν κατέληξαν σε κάποια κοινή απάντηση, συνεπώς κατέγραψε ο/η καθένας/-μία τις απόψεις του/της.

το σκοτάδι, διεξήχθη μία, επίσης, δημιουργική δραστηριότητα (εταιρικά)²⁸, ώστε να εκφράσουν τα παιδιά ορισμένα σχόλια συμπαράστασης για να βοηθήσουν την ηρωίδα να αντιμετωπίσει το φόβο της. Κατ' επέκταση, τα παιδιά κλήθηκαν να αναζητήσουν κάποια επιχειρήματα για να μη φοβούνται και οι ίδιοι/-ες το σκοτάδι. Στο τέλος, όλα τα φύλλα δραστηριοτήτων δέθηκαν μαζί και συντάξαμε το δικό μας εγχειρίδιο για την αντιμετώπιση του φόβου για το σκοτάδι²⁹. Η Εικόνα 5.14 παρουσιάζει γραφικά τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά.



Εικόνα 5.14. Οι συμβουλές των παιδιών στην Κατερίνα, ώστε να αντιμετωπίσει το φόβο της για το σκοτάδι.

Επισημαίνεται ότι κάθε μαθητής/-τρια έδωσε περισσότερες από μία απαντήσεις, συνεπώς, ο αριθμός των εν λόγω συμβουλών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των παιδιών. Πιο αναλυτικά, τις περισσότερες φορές- συγκεκριμένα σε 8 φύλλα δραστηριοτήτων- διαφάνηκε η προσπάθεια των παιδιών να εκλογικέψουν τον εν λόγω φόβο, υποστηρίζοντας ότι «δεν υπάρχουν φαντάσματα ή εξωγήινοι».

Από εκεί και πέρα τα παιδιά πρότειναν κάποιες τεχνικές ώστε να αισθανθεί το κορίτσι καλύτερα τη στιγμή που βίωνε ένταση εξαιτίας του φόβου της. Δηλαδή, 7 φορές εμφανίστηκε η απάντηση ότι θα έπρεπε να «έχει ένα φως» για να κοιμηθεί,

28. Πρόκειται για την 4^η δραστηριότητα στο πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα II στις σσ. 206 - 216.

29. Το γεγονός ότι τα φύλλα δραστηριοτήτων θα αποτελούσαν ένα περιοδικό που είχαν συντάξει τα ίδια τα παιδιά, προκάλεσε τον ενθουσιασμό τους.

κοινώς να αφήσει τη λάμπα αναμμένη. Επιπλέον, 3 μαθητές/-τριες της πρότειναν να «σκέφτεται το καλύτερο που της έχει συμβεί», δηλαδή να κάνει θετικές σκέψεις ή να διαβάσει ένα παραμύθι, ενώ ο ίδιος αριθμός παιδιών προσπάθησε να την ηρεμήσει λέγοντάς της ότι «σε λίγο θα έρθουν οι γονείς της». Ακόμα, 3 παιδιά πρότειναν στην Κατερίνα να παίξουν μαζί, πιθανώς για να ξεχάσει το φόβο της, 2 μαθητές της πρότειναν να πάρει ένα αρκουδάκι, ενώ ένας μαθητής την παρότρυνε «να κρυφτεί σε ένα μέρος που δε φαίνεται».

Οι εν λόγω τεχνικές είναι απλές και εφικτές και το πιθανότερο είναι να τις θέτουν σε εφαρμογή και τα ίδια τα παιδιά. Εν τέλει, το περιοδικό κυκλοφορήθηκε στην τάξη, ώστε να το ξεφυλλίσουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες και να πάρουν κάποιες ιδέες σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν ανάλογους φόβους. Άλλωστε, η δραστηριότητα είχε ανατεθεί εταιρικά προκειμένου να ανταλλάξουν τα παιδιά απόψεις.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ολοκληρώθηκε η προσέγγιση του φόβου των παιδιών για το σκοτάδι κατά την οποία οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν τα προσωπικά τους συναισθήματα, προσπάθησαν να εντοπίσουν τους λόγους, για τους οποίους το σκοτάδι φαντάζει τόσο τρομακτικό, και να αναζητήσουν, εν τέλει, τεχνικές για να περιορίσουν την ένταση που αισθάνονται μέσα σε ένα σκοτεινό χώρο. Η δεύτερη διδασκαλία μού άφησε τις καλύτερες των εντυπώσεων, καθώς υπήρχε μεγαλύτερη οικειότητα ανάμεσα σε εμένα και τους/τις μαθητές/-τριες, ειπώθηκαν πολλά προσωπικά τους βιώματα και τα παιδιά επεξεργάστηκαν επιτυχώς τις δραστηριότητες που τους/τις ανατέθηκαν. Επίσης, παρατήρησα ότι η συνεργασία των παιδιών συγκριτικά με την πρώτη διδασκαλία ήταν πολύ πιο ομαλή, γεγονός το οποίο οφείλεται στο δημιουργικό και παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.

5.5. Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών

Μετά τη διεξαγωγή και της δεύτερης διδασκαλίας, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο³⁰ όμοιο με το αρχικό και να ζωγραφίσουν ένα σκίτσο με το ίδιο θέμα που αποτύπωσαν μέσω της ιχνογραφίας³¹ πριν τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Στόχος της εν λόγω ενέργειας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο είχαν διαφοροποιηθεί οι αρχικές απόψεις των μαθητών/-τριών αναφορικά με το φόβο για το σωματικό τραυματισμό/ θάνατο και για το σκοτάδι/ φαντάσματα, αλλά και τους υπόλοιπους παιδικούς φόβους συλλήβδην. Επομένως, αξίζει να παραθέσουμε τα στοιχεία που ανέκυψαν από τη σύγκριση των αρχικών και των τελικών δεδομένων.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση των ερωτηματολογίων αναφορικά με το πόσο συχνά τα παιδιά βιώνουν το φόβο για το σκοτάδι, τα ποσοστά διαφοροποιήθηκαν, καθώς 2 παιδιά παραδέχτηκαν ότι δε βιώνουν τον εν λόγω φόβο κάποιες φορές- όπως δήλωσαν στην αρχή- αλλά πολύ συχνά (Εικόνα 5.15).



Εικόνα 5.15. Γράφημα με τη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με το φόβο για το σκοτάδι.

30. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙΙ στις σσ. 230 - 233.

31. Υπενθυμίζουμε ότι η θεματική των ζωγραφιών τέθηκε στα παιδιά με την εν λόγω ερώτηση: «Φανταστείτε ένα παιδί της ηλικίας σας, το οποίο φοβάται. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι φοβισμένο;».

Όσον αφορά το φόβο για τα ζώα, τα δεδομένα διαφοροποιήθηκαν ως ένα βαθμό, καθώς, ένα παιδί παραδέχτηκε ότι φοβάται τα ζώα πάρα πολύ, ενώ ένα άλλο υποστήριξε ότι δε φοβάται καθόλου τα ζώα, ενώ αρχικά είχε ισχυριστεί ότι τα φοβάται αρκετά (Εικόνα 5.16).



Εικόνα 5.16 Γράφημα με τη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με το φόβο για τα ζώα.

Τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν, επίσης, για την 3^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία αφορούσε το φόβο για το σχολείο. Πιο αναλυτικά, διαπιστώνουμε μία βελτίωση στα δεδομένα, καθώς μειώθηκε κατά ένα άτομο ο αριθμός των παιδιών που βιώνει πολύ συχνά ή κάποιες φορές το φόβο για το σχολείο και αυξήθηκαν οι απαντήσεις που θέλουν να βιώνουν το συγκεκριμένο φόβο σπάνια ή ποτέ (Εικόνα 5.17).

Ίσως, η εν λόγω διαφοροποίηση να οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω της διδασκαλίας με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας, τα παιδιά εξέφρασαν άγχη, ανησυχίες και προσωπικές εμπειρίες που δε γνώριζαν ο/η ένας/μία για τον/την άλλον/-η. Επομένως, είναι πιθανόν, αυτά τα δύο παιδιά που διαφοροποίησαν την απάντησή τους να αισθάνθηκαν πιο άνετα στη σχολική τάξη.

Ο φόβος για το σχολείο



Εικόνα 5.17. Γράφημα με τη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με το φόβο για το σχολείο.

Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δώσουμε στα δεδομένα αναφορικά με το φόβο για κάποιο σωματικό τραυματισμό ή το θάνατο, καθώς για την προσέγγιση του συγκεκριμένου φόβου συντελέστηκε η πρώτη διδασκαλία με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας³² (Εικόνα 5.18). Πιο αναλυτικά, ο αριθμός των παιδιών που δήλωσε ότι βιώνει πολύ συχνά τον εν λόγω φόβο μειώθηκε αισθητά στα 3 παιδιά από τα 9 που είχαν επιλέξει τη συγκεκριμένη απάντηση στην αρχή, ενώ οι μαθητές/-τριες που διαφοροποίησαν την απάντησή τους μοιράστηκαν στην επιλογή Κάποιες φορές (συγκεκριμένα, 4 παιδιά) και στην επιλογή Σπάνια/ Ποτέ. Μάλιστα, όπως φαίνεται από το Γράφημα που έπεται στην Εικόνα 5.18, κανένας/-μία μαθητής/-τρια δεν είχε επιλέξει τη συγκεκριμένη απάντηση στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι κατόπιν της εφαρμογής της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη, κάποια παιδιά άρχισαν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία το ζήτημα της φθοράς των έμβιων οργανισμών.

32. Αναφερόμαστε στη διδασκαλία του κειμένου «*Η πώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντο*» που παρουσιάστηκε διεξοδικά στην Ενότητα 5.3. του παρόντος κεφαλαίου στις σσ. 124 – 133.

Ο φόβος για τους τραυματισμούς/ θάνατο



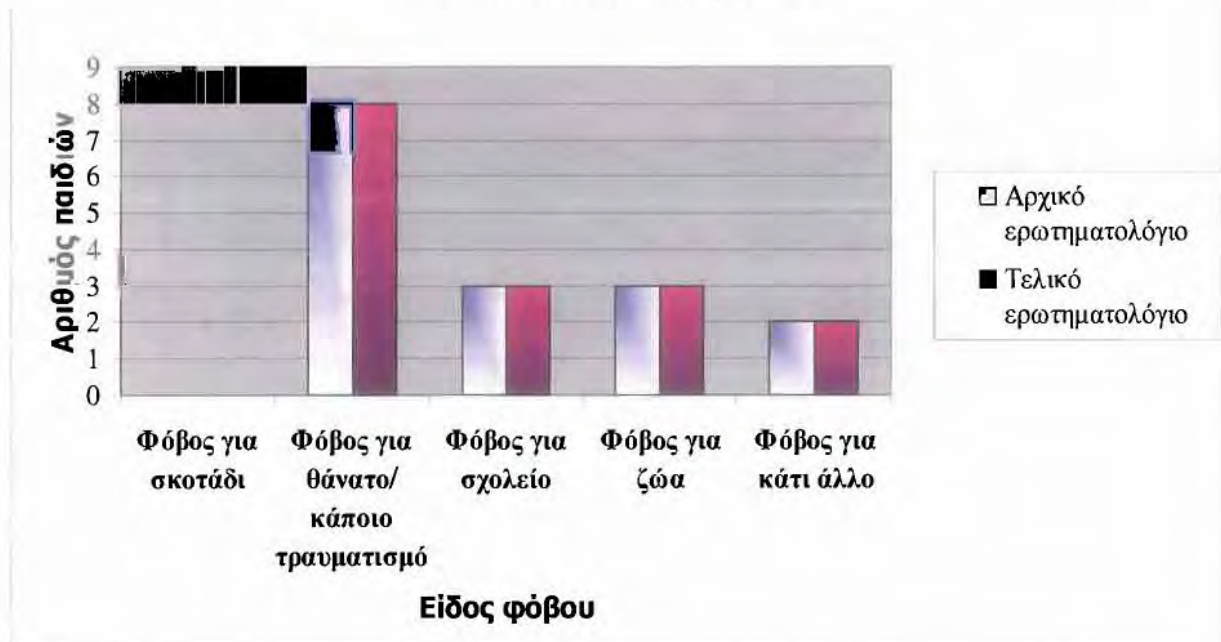
Εικόνα 5.18. Γράφημα με τη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με το φόβο για τους σωματικούς τραυματισμούς ή το θάνατο.

Παρά το γεγονός ότι η στάση των μαθητών/-τριών φάνηκε να βελτιώνεται αναφορικά με το ζήτημα του θανάτου ή των διάφορων σωματικών τραυματισμών, ο εν λόγω φόβος εξακολούθησε να κατέχει την πρωταρχική του θέση στους φόβους των μαθητών/-τριών και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, είναι εμφανές από το Γράφημα στην Εικόνα 5.19 ότι η κατάταξη όλων των φόβων των παιδιών παρέμεινε η ίδια³³.

Τα παιδιά είναι πιθανόν να αποδίδουν τόση βαρύτητα στον εν λόγω φόβο, καθώς ο φόβος του θανάτου είναι σύμφυτος με την ανθρώπινη ύπαρξη, αφού σχετίζεται άμεσα με την επιβίωσή μας. Επομένως, ο συγκεκριμένος φόβος προκαλεί πολύ μεγάλη ένταση τόσο στα ανήλικα, όσο και στα ενήλικα άτομα.

33. Επισημαίνεται ότι ο φόβος για κάτι άλλο, αναφέρεται, όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, στο φόβο των ληστών και δύναται να ερμηνευθεί ως φόβος για κάποιο κίνδυνο που απειλεί τη σωματική ακεραιότητα του ατόμου.

Η κατάταξη των φόβων



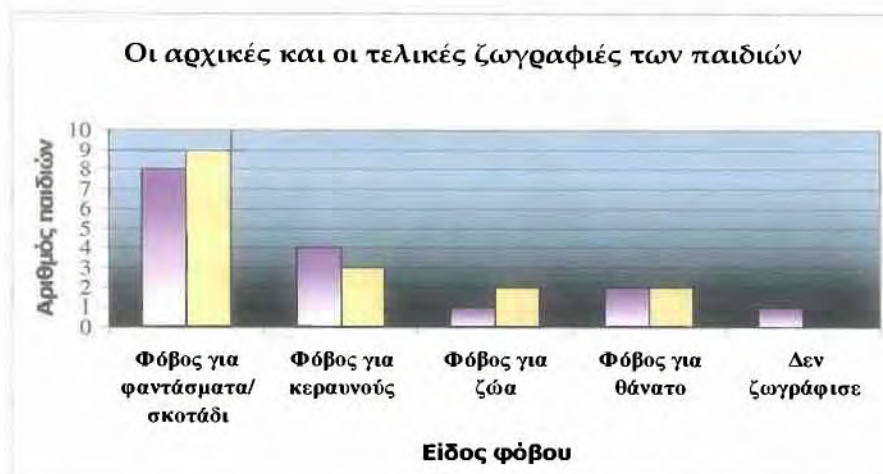
Εικόνα 5.19. Συγκριτική παρουσίαση της κατάταξης των φόβων των παιδιών σύμφωνα με τα δεδομένα των αρχικών και των τελικών ερωτηματολογίων.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι παρόλο που ο φόβος για το σκοτάδι δεν αναφέρεται από κανένα παιδί ως ο επικρατέστερος στο τελικό ερωτηματολόγιο- όπως και στο αρχικό³⁴- αποτελεί το συχνότερο φόβο που παρουσιάστηκε στις τελικές ζωγραφιές των μαθητών/-τριών. Όπως διαφαίνεται από το Γράφημα στην Εικόνα 5.20, ο φόβος για τα φαντάσματα και για το σκοτάδι εκφράστηκε μέσω της ιχνογραφίας από 9 μαθητές/-τριες, ενώ οι υπόλοιποι/-ες επέλεξαν άλλους φόβους που έπονται με μεγάλη διαφορά. Θετικό κρίνεται, επίσης, το γεγονός ότι ο μαθητής ο οποίος είχε επιδείξει άρνηση να ζωγραφίσει στο πλαίσιο των πρώτων ζωγραφιών, δέχθηκε με μεγάλη προθυμία να διεκπεραιώσει τη δραστηριότητα.

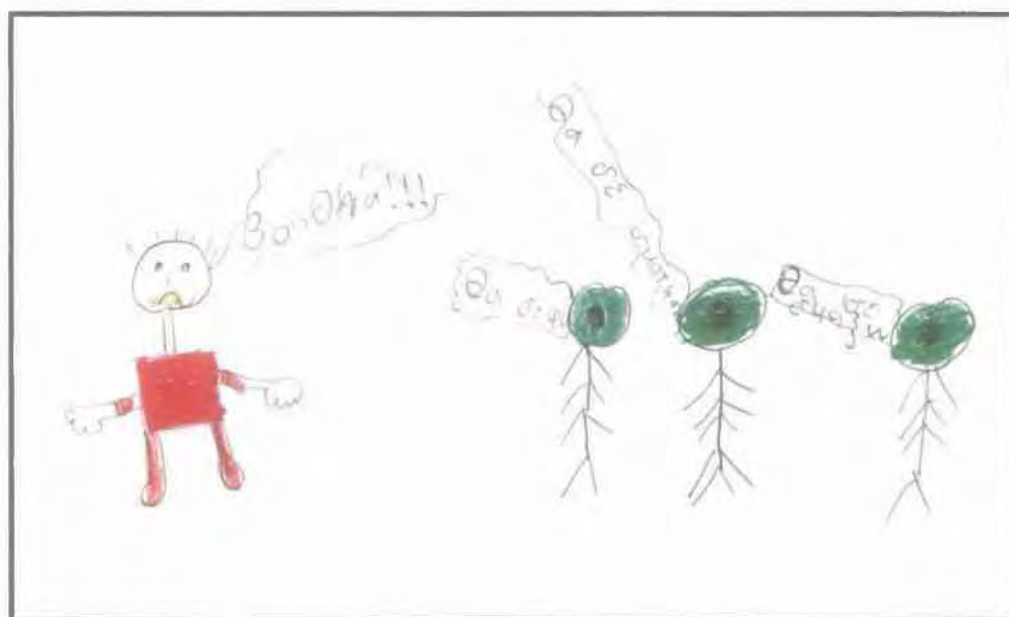
Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι 2 μαθήτριες και 1 μαθητής υπέδειξαν στις τελικές τους ζωγραφιές ότι το παιδί που σχεδίασαν τους/τις μοιάζει αναφορικά με το φόβο του. Θεωρώ ότι η απόκτηση του απαραίτητου θάρρους από κάποιους/-ες μαθητές/-τριες να παραδεχτούν το φόβο τους αποδεικνύει ότι η εφαρμογή της μεθόδου

34. Όπως διαφαίνεται από το Γράφημα στην Εικόνα 5.20, ούτε οι υπόλοιποι φόβοι των παιδιών διαφοροποιήθηκαν σημαντικά.

της βιβλιοθεραπείας κατέστη αποτελεσματική τόσο αναφορικά με την εν λόγω πτυχή, όσο και στον τομέα της αναγνώρισης των συναισθημάτων από τα ίδια τα παιδιά.



Εικόνα 5.20. Σύγκριση των φόβων που πραγματεύονται οι αρχικές και οι τελικές ζωγραφιές των παιδιών.



Εικόνα 5.21. Η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή που απεικονίζει ένα παιδί που φοβάται κάποια φανταστικά πλάσματα. Ο διάλογος που έχει καταγραφεί είναι ο εξής:

Παιδί: - «Βοήθεια!!!»

Πρώτο φανταστικό πλάσμα: - «Θα σε φάω»

Δεύτερο φανταστικό πλάσμα: - «Θα σε σκοτώσω»

Τρίτο φανταστικό πλάσμα: - «Θα σε σφάζω»



Εικόνα 5.22. Η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζει ένα κορίτσι που φοβάται τα φαντάσματα. Χαρακτηριστικό είναι το σημάδι (σταυρός) στο κάτω αριστερό μέρος της ζωγραφιάς που υποδηλώνει ότι η μαθήτρια μοιάζει με το κορίτσι που ζωγράφισε.



Εικόνα 5.23. Η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή που απεικονίζει ένα αγόρι που φοβάται τα σκυλιά. Το παιδί δηλώνει ότι φοβάται, ενώ η αγριότητα του σκύλου φαίνεται από το γάβγισμά του.



Εικόνα 5.24. Η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζει ένα κορίτσι που φοβάται τους κεραυνούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ενότητα θα συνοψίσουμε τα σημαντικότερα συμπεράσματα που ανέκυψαν από τη μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής μας παρέμβασης στην τάξη με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας. Υπό αυτές τις συνθήκες, θα αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην προσέγγιση των φόβων των παιδιών για το θάνατο και το σκοτάδι, καθώς και η συμβολή της στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/-τριές του/της.

Σε ένα πρωτόλειο επίπεδο, αξίζει να αναφερθεί ότι τα στάδια της διδασκαλίας, όπως διαμορφώνονται για την εφαρμογή της τεχνικής³⁵, δίνουν την ευκαιρία σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται στενές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και μεταξύ των μαθητών/-τριών. Το εν λόγω γεγονός είναι εμφανές αν αναλογιστεί κάποιος/-α ότι όταν ήρθαμε με τα παιδιά για πρώτη φορά σε επαφή για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή της δραστηριότητας της ιχνογραφίας, οι μαθητές/-τριες ήταν επιφυλακτικοί/-ες απέναντί μου και χρειάστηκαν αρκετή παρότρυνση ώστε να εκφράσουν τις μύχιες σκέψεις τους.

Ωστόσο, οι διδακτικές και μαθητικές ενέργειες κατά τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας αποτέλεσαν το υπόβαθρο ώστε να αναπτυχθεί οικειότητα ανάμεσά μας, στο βαθμό να επιζητούν οι μαθητές/-τριες- με δική τους πρωτοβουλία- να πάρουν το λόγο για να ανακοινώσουν τις εμπειρίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Επιπλέον, το φιλικό κλίμα που διαμορφώθηκε υποδηλώνεται από τη διάθεση συμμετοχής που επέδειξαν οι μαθητές/-τριες και κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδασκαλίας.

Ένα άλλο στοιχείο που επιβεβαιώνει την ανάπτυξη συναισθημάτων οικειότητας στην προκειμένη τάξη αποτελεί το γεγονός ότι ο μαθητής που είχε αρνηθεί να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα της ιχνογραφίας πριν τη διεξαγωγή των διδασκαλιών, απέβαλλε τις αναστολές του και διεκπεραίωσε με επιτυχία την αντίστοιχη δραστηριότητα που συντελέστηκε στο τελικό στάδιο της έρευνας.

35. Αναφερόμαστε στα στάδια της ταύτισης, τηςκάθαρσης και της ενόρασης, τα οποία παρουσιάστηκαν στο 4^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4.2.3 στις σσ. 89 – 91.

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κάποιος/-α να ισχυριστεί ότι κάποια στιγμή σίγουρα θα ανέκυπτε η εν λόγω οικειότητα με τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Ωστόσο, θα ήθελα να επισημάνω ότι σε σύγκριση με προηγούμενες διδασκαλίες μου σε διάφορες σχολικές τάξεις που διαρκούσαν για ορισμένες αποσπασματικές διδακτικές ώρες, πρώτη φορά αισθάνθηκα τόσο σύντομα το εν λόγω συναισθηματικό δέσιμο με τα παιδιά, διότι αποκάλυπταν στην τάξη τα προσωπικά τους βιώματα.

Επιπλέον, η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους από την πλευρά των παιδιών, στην ταύτιση τους με τους/τις ήρωες/-ίδες του εκάστοτε κειμένου και στην αποκλιμάκωση της έντασής τους στο στάδιο της κάθαρσης. Οι εν λόγω διαδικασίες δεν είναι αυτονόητες για παιδιά ηλικίας 8 – 9 ετών, καθώς δυσκολεύουν ακόμα και τα ενήλικα άτομα. Επίσης, κατέστη ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι τα παιδιά δεν παραδέχονταν, απλώς, τα συναισθήματά τους, αλλά τα πραγμάτωναν με λέξεις, ενώ 3 παιδιά δήλωσαν με ένα σημάδι στις τελικές τους ζωγραφιές ότι παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με το πρόσωπο που ζωγράφισαν. Η εν λόγω διαδικασία κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική ώστε να κατανοήσουν τα ίδια τα παιδιά τα συναισθήματά τους.

Όσον αφορά την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας για την προσέγγιση του φόβου του θανάτου, η μέθοδος κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς οι απαισιόδοξες απόψεις που ειπώθηκαν σε ένα πρωτόλειο επίπεδο για τον επικείμενο θάνατο του Φρέντυ (π.χ. «θα πέσει κάτω και θα τον πατήσουν οι άνθρωποι με τα πόδια τους»), έδωσαν τη θέση τους σε πιο αισιόδοξες απόψεις στη δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να ερμηνεύσουν την τελευταία φράση του κειμένου. Μάλιστα, δε θεωρώ τυχαίο το γεγονός ότι δεν ειπώθηκε κάποια απαισιόδοξη άποψη κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης στο τέλος της διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες αναζήτησαν και εξέφρασαν κίνητρα για να αισθανθεί ο ήρωας καλύτερα για τον επικείμενο θάνατό του.

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου για την προσέγγιση του συγκεκριμένου φόβου αναδεικνύεται και μέσω της διαφοροποίησης των απαντήσεων των παιδιών στα αρχικά και στο τελικά ερωτηματολόγια. Υπενθυμίζουμε³⁶ ότι από τους/τις 9 μαθητές/-

36. Η σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών στα αρχικά και στα τελικά ερωτηματολόγια αναφορικά με το φόβο του θανάτου και το φόβο για το σκοτάδι συντελείται στο 5^ο Κεφάλαιο στην

τριες που δήλωσαν αρχικά ότι βιώνουν πολύ συχνά τον εν λόγω φόβο, μόνο 3 επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση στο τελικό ερωτηματολόγιο, ενώ υπήρξαν 2 παιδιά που απάντησαν τελικά ότι τον βιώνουν σπάνια ή ποτέ, απάντηση που δεν επιλέχθηκε στα αρχικά ερωτηματολόγια. Επομένως, κάποια παιδιά μπόρεσαν να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία το συγκεκριμένο ζήτημα μετά την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη.

Όσον αφορά το φόβο για το σκοτάδι, η διαφοροποίηση των απαντήσεων των παιδιών δεν είναι ούτε τόσο εμφανής, ούτε τόσο ενθαρρυντική όπως στην περίπτωση του φόβου για το θάνατο. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δύο παιδιά επέλεξαν την απάντηση ότι φοβούνται το σκοτάδι πολύ συχνά, η οποία δεν είχε επιλεγεί από κάποιο/-α μαθητή/-τρια στα αρχικά ερωτηματολόγια. Η εν λόγω εξέλιξη κρίνεται θετική, καθώς τα εν λόγω παιδιά απέβαλλαν τις αναστολές που είχαν αναφορικά με τον εν λόγω φόβο και δήλωσαν με θάρρος ότι τον βίωναν με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα³⁷, τα παιδιά υπέπεσαν σε αντιφάσεις αναφορικά με τον εν λόγω φόβο, καθώς είχαν την πεποίθηση ότι τον βιώνουν μικρότερα- σε ηλικία- παιδιά.

Αξιίζει, επίσης, να αναφέρουμε ότι οι επικρατέστεροι φόβοι των παιδιών, όπως αναδείχθηκαν από τη σύγκριση των αρχικών και των τελικών ερωτηματολογίων και των αντίστοιχων ζωγραφιών³⁸, εξακολουθούν να είναι ο φόβος για το θάνατο και ο φόβος για το σκοτάδι και μετά την εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη. Ωστόσο, η εν λόγω παρατήρηση δεν αναιρεί την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, αλλά παραδίδει πολλά στοιχεία αναφορικά με τα σημεία στα οποία μπορεί να καταστεί χρήσιμη.

Πιο αναλυτικά, ο φόβος για το θάνατο είναι σύμφυτος με την ανθρώπινη ύπαρξη, συνεπώς όλοι οι άνθρωποι- ανήλικοι και ενήλικοι- αναπόφευκτα τον βιώνουν κάποιες φορές. Επομένως, το ζητούμενο είναι τα παιδιά να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο φόβο με τη μεγαλύτερη δυνατή ψυχραιμία και τη μικρότερη ένταση, γεγονός που δύναται να

Ενότητα 5.5 με τίτλο «Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών» και συγκεκριμένα στις σσ. 142 – 149.

37. Συγκεκριμένα, στο 5^ο Κεφάλαιο στην Ενότητα 5.4. με τίτλο «Η διδασκαλία του κειμένου “Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι” με τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας» στις σσ. 133 - 141.

38. Η ανάδειξη των επικρατέστερων φόβων των παιδιών από τη σύγκριση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών συντελείται στο παρόν Κεφάλαιο στην Ενότητα 5.5 με τίτλο «Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών» στις σσ. 142 – 149.

πραγματοποιηθεί με την τεχνική της βιβλιοθεραπείας. Από την άλλη πλευρά, ο φόβος για το σκοτάδι πρόκειται για έναν αναπτυξιακό φόβο, κοινώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας αναμένεται να τον βιώσουν βάσει του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται. Συνεπώς, η τεχνική της βιβλιοθεραπείας μπορεί να εφαρμοστεί στο τρέχον αναπτυξιακό στάδιο προκειμένου να βοηθήσει το παιδί να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του και να αποβάλλει την ένταση που βιώνει εξαιτίας του φόβου του, ενώ καθώς το ανήλικο άτομο βαίνει προοδευτικά στο επόμενο αναπτυξιακό στάδιο, η τεχνική δύναται να αξιοποιηθεί για να ξεπεράσει πιο σύντομα τον προκείμενο φόβο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η βιβλιοθεραπεία δύναται να καταστεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό ώστε να προσεγγίσει τους φόβους των μαθητών/-τριών του/της. Ωστόσο, η εφαρμογή της ενδείκνυται να συντελείται με σύνεση, γεγονός που σημαίνει ότι εκτός από τον επιμελημένο σχεδιασμό της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός ενδείκνυται να λάβει υπόψη του/της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του/της- συμπεριλαμβανομένου του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται- αλλά και την ίδια τη φύση της συναισθηματικής κατάστασης που θα ήθελε να προσεγγίσει με τα παιδιά.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, τολμούμε να προτείνουμε για μελλοντική έρευνα τον έλεγχο της εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας για την αντιμετώπιση παρόμοιων συναισθηματικών καταστάσεων, πλαισιώνοντάς τη μέθοδο με περαιτέρω τεχνικές που αποσκοπούν στη βελτίωση της αυτοεικόνας του παιδιού. Κοινώς, θα ήταν ενδιαφέρον να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της τεχνικής στην προσέγγιση παρόμοιων φόβων, αν αξιοποιηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο για να βιώσουν οι μαθητές/-τριες το στάδιο της ταύτισης και της κάθαρσης κι, εν συνεχεία, αν ενισχυθεί το στάδιο της ενόρασης με περαιτέρω τεχνικές που θα αποσκοπούν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγλόφωνη

- Allen, V., G. (1995). "Children's Literature, Language Development and Literacy". Στο M. Sorensen, B. Lehman (επιμ.). *Teaching with children's books: paths to Literature – Based Instruction* (pp. 40 – 48). Urbana, IL: NCTE
- American Red Cross (επιμ., 2001). *Masters of disaster*. USA: ARC
- Barton, J. (2001). *Teaching with children's literature*. Norwood, Massachusetts: Cristopher – Gordon.
- Bohning, G. (1981). "Bibliotherapy: Fitting the Resources Together". *The elementary School Journal*, 82 (2), 166 – 170. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1001456>
- Branch, M., L. & Brinson, S., A. (2007). "Gone But Non Forgotten: Children's Experiences with Attachment, Separation, and Loss". *Reclaiming with children and young*, 16 (3), 41 - 45
- Burjanek, A. (2001). "Xenophobia among the Czech Population in the Context of Post - Communist Countries and Western Europe". *Czech Sociological Review*, 9 (1), 53 - 67. Available at: http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/166_053BURJA.pdf
- Craske, M., G. (2003). *Origins of Phobias and Anxiety Disorders: Why more women than men*. Netherlands: Elsevier. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=313724
- Flora, S., R. (2005). "The Power and Limitations of Reinforcement". *Evolutionary Psychology*, 3, 49 - 55. Available at: www.epjournal.net/filestore/ep03208215.pdf
- Freeman, E., B. (1995). "Supporting Children's Learning: Informational Books across the Curriculum". Στο M. Sorensen, B. Lehman (επιμ.). *Teaching with children's books: paths to Literature – Based Instruction* (pp. 188 - 196). Urbana, IL: NCTE
- Gardner, D. (2008). *The SCIENCE of FEAR: Why We Fear the Things We shouldn't and Put Ourselves in Greater Danger*. USA: Penguin Group Inc. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=347768

- Grenby, M., O. (2007). "Chapbooks, Children, and Children's Literature". *The library*, 8 (3), 277 – 303
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Feldmann, M. (2008). "Therapist – Assisted, Self – Administered Bibliotherapy to Enhance Parental Competence: Short – Long Term Effects". *Behavior Modification*, 32, 659 – 682
- Heath, M., A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., Money, K. (2005). "Bibliotherapy: A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth". *School Psychology International*, 26 (5), 563 – 580. Available at: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/5/563>
- High, P., Hopmann, M., LaGasse, L., Sege, R., Moran, J., Guterrez, C., Becker, S. (1999). "Child Centered Literacy Orientation: A Form of Social Capital?". *American Academy of Pediatrics*, 4, 1 – 7. Available at: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/103/4/e55>
- Hudson, J., L. & Rapee, R., M. (2000). "The Origins of Social Phobia". *Behavior Modification*, 24 (1), 102 – 129. Available at: <http://bmo.sagepub.com/cgi/reprint/24/1/102>
- Jack, S., J., Ronan, K., R. (2008). "Bibliotherapy: Practice and Research". *School Psychology International*, 29 (2), 161 – 182. Available at: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/161>
- Kettwich, S., C., Sibbitt, W., L., Brandt, J., R., Jonson, C., R., Wong, C., S., Bankhurst, A., D. (2007). "Needle Phobia and Stress – Reducing Medical Devices in Pediatric and Adult Chemotherapy Patients". *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 24 (1), 20 – 28
- Langner, T., S. (2002). *Choices for living. Coping with Fear of Dying*. USA: Springer. Available at: <http://www.ebooks.com/SearchApp/SearchResults.net?term=fear%2Bdying>
- Lysaker, J., T. (2006). "Young children's readings of wordless picture books: What's 'self' got to do with it?". *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (1), 33 – 55. Available at: <http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/1/33>
- Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents*. UK: Elsevier Science and Technology. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=299031

- Ohman, A. & Mineka, S. (2001). "Fears, Phobias and Preparedness: Toward Evolved Module of Fear and Fear Learning". *American Psychological Association*, 103 (3), 483 – 522. Available at: www.epjournal.net/filestore/ep034955.pdf
- Olsen, H., D. (1975). "Bibliotherapy to Help Children to Solve Problems". *The Elementary School Journal*, 75 (7), 422 – 429. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1000766>
- Pehrsson, D., E., Allen, V., B., Folger, W., A., McMillen, P., S., Lowe, I. (2007). "Bibliotherapy With Preadolescents Experiencing Divorce". *The Family Journal*, 15, 410 – 414. Available at: <http://tfj.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/4/409>
- Rapee, R., M., Abbott, M., J., Baillee, A., J., Gaston, J., E. (2007). "Treatment of social phobia through pure self-help and therapist-augmented self-help". *British Journal of Psychiatry*, 191, 246 - 252
- Rich, B. (2000). *ANGER AND ANXIETY: Be in charge of your emotions and control phobias*. Australia: Anina's Book Company. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=120006
- Roy, J., K. (1979). "Bibliotherapy: an important service to self". *The English Journal*, 68 (3), 57 – 62. Available at: <http://www.jstor.org/stable/814939>
- Silverberg, L., I. (2003). "Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention and training". *JAOA*, 103 (3), 131 – 135. Available at: <http://www.jaoa.org/cgi/reprint/103/3/131>
- Starcevic, V. (2004). *Anxiety Disorders in adults. A Clinical Guide*. USA: Oxford University Press. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=281345
- Stein, M., B., Chartier, M., J., Hazen, A., L., Kozak, M., V., Tancer, M., E., Lander, S., Furer, P., Chubaty, D., Walker, J. R. (1998). "A Direct – Interview Family Study of Generalized Social Phobia". *Am J Psychiatry*, 155, 90 – 97. Available at: <http://ajp.psychiatryonline.org/cgi/reprint/155/1/90>
- Thompson, G. (2001). *FEAR THE FRIEND OF EXCEPTIONAL PEOPLE: Techniques In Controlling Fear*. UK: Summersdale Publishers Ltd. Available at: http://www.ebooks.com/ebooks/book_display.asp?IID=190270
- Win, N., N., Kohase, H., Miyamoto, T., Umino, M. (2003). "Decreased bispectral index as an indicator of syncope before hypotension and bradycardia in two patients

with needle phobia". *British Journal of Anaesthesia*, 91 (5), 749 – 752. Available at: <http://jcm.asm.org/cgi/reprint/41/12/5449>

Ελληνική

- Αθανασόπουλος, Β. (2008). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκη
- Αναγνωστόπουλος, Β., Δ. (2003). «Η λειτουργία λόγου- εικόνας στο παιδικό βιβλίο και η σημασία τους για το παιδί- αναγνώστη». Στο Π. Ζούρας (επιμ.). *Περιπλανήσεις στην Παιδική Λογοτεχνία, Μελετήματα* (σσ. 15 - 38). Αθήνα: Ακρίτας
- Αναγνωστόπουλος, Β., Δ. & Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο: με κατάλογο ελληνικών παιδικών βιβλίων, κατά ηλικία*. Αθήνα: Πατάκη
- Ανδρέου, Ε. (2008). *ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ* (σημειώσεις για το μάθημα «Παιδαγωγική Ψυχολογία II»). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά: Μικρό Πανόραμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Boekaerts, M. (2003). "Motivation to learn", μτφρ. Δ., Κ., Μαυροσκούφης. *International Bureau of Education (IBE)*, 10, 1 - 15.
- Cole, M. & Cole, S., R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τομ. Α': Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία), μτφρ. Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο
- Eberlein, G. (1980). *Φοβίες και άγχη στα παιδιά: Πρακτικές συμβουλές για τα προβλήματα των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας*, μτφρ. Α. Κουνάλακη. Αθήνα: Notos
- Gardner J. & Bell, A., H. (2008). *Φοβίες και πώς να τις ξεπεράσετε: Κατανοήστε και νικήστε τους φόβους σας*, μτφρ. Ρ. Βασιλοπούλου. Αθήνα: Φυτράκη
- Gremminger, A. (1979). *Το παιδί και το βιβλίο: ένας οδηγός για τη σωστή επιλογή των κατάλληλων παιδικών βιβλίων για κάθε ηλικία*, μτφρ. Α. Κουνάλακη. Αθήνα: Notos
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

- Καλογήρου, Τ. (2005). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων: συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *ΜΑΘΗΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας* (Τομ. Α'). Αθήνα: Γρηγόρη
- Κατσίκη – Γκιβάλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Σ., Πρωτονοταρίου, Σ., Πυλαρινός, Θ. (2007). *Με λογισμό και μ' όνειρο: ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' Στ' τάξη δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσίκη- Γκιβάλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (2007). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντολέων, Μ. (1988). *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη
- Κούσουλας, Φ. (2001). “Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: Οι “βιβλιοσαλάτες” και τα “μαγικά μαξιλάρια”». Στο Α. Κατσίκη - Γκιβάλου (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές* (σσ. 21 - 62). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ.. *Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη*, άρθρο υπό δημοσίευση
- Mc Bride, W., S. (1982). *Ο Φόβος Λογικός και Παράλογος*, μτφρ. Θ. Μαλαμόπουλος. Αθήνα: Θυμάρη
- Μήτσης, Ν., Σ. (2004). *ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, Αρ. 5. Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκης, Τ. (1983). *Η ζωγραφική στα σχολεία. Σύγχρονη θεματογραφική μέθοδος*. Αθήνα: Βιβλία για όλους
- Μπόκλουντ- Δαγοπούλου, Κ. (2006). «Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνία: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Στο Β.

- Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 177 – 187). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπουλουγούρης, Γ. (1992). *Φοβίες... και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Norton, D., E., Norton, S., E., McClure, A. (2007). *Μέσα από τα Μάτια ενός Παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*, μτφρ. Φ. Κατσίκη, Σ. Καζαντζή, Αθήνα: Επίκεντρο
- Παλαιολόγου, Α., Μ. (2001). *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν... σε μαθητές που... σιωπούν*. Αθήνα: Δαρδανός
- Παπαντωνάκης, Γ. (2005). «Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των κειμένων επιστημονικής φαντασίας. Σκέψεις με αφορμή αναγνώσεις ελληνικών παιδικών κειμένων επιστημονικής φαντασίας». *Κείμενα*, 3, 1 – 10. Διαθέσιμο στο: http://keimena.ece.uth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=77:petkou1&catid=49:tetxos7&Itemid=80
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τομ. 1). Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τομ. 2). Αθήνα
- Πατελάρος, Ε. & Γουλιανός, Α. (2005). «Αγοραφοβία με κρίσεις πανικού ή διαταραχή πανικού με αγοραφοβία; Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και παρουσίαση των στοιχείων του Κ.Ψ.Υ. Καβάλας». *Εγκέφαλος*, 42 (4). Διαθέσιμο στο: <http://www.encephalos.gr/42-4-04g.htm>
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτη
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Α., Καπλάνογλου, Μ. (2007α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το δελφίνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Α., Καπλάνογλου, Μ. (2007β). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το δελφίνι (Βιβλίο Δασκάλου – Μεθοδολογικές Οδηγίες)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Χατζηχρήστου, Χ., Γ., Βαϊτση, Α., Δημητροπούλου, Π., Ι., Κάτη, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. (2005). «Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων». Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (επιμ.). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', & ΣΤ'* (τεύχος 2^ο, σσ. 3 – 52). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Γ., Γαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π., Ι., Κάτη, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. (2005). «Διαφορετικότητα και πολιτισμός». Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (επιμ.). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', & ΣΤ'* (τεύχος 6^ο, σσ. 3 - 41). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Γ., Δημητροπούλου, Π., Ι., Κάτη, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. (2005). «Δεξιότητες επικοινωνίας». Στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου (επιμ.). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', & ΣΤ'* (τεύχος 1^ο, σσ. 41 – 73). Αθήνα: Τυπωθήτω

Ηλεκτρονικές πηγές

American Red Cross (2009): <http://www.redcross.org/disaster/masters>

Για την ποικιλομορφία. Κατά των διακρίσεων (2009). <http://www.stop-discrimination.info/5429.0.html>

Clipart.com (2009): <http://www.clipart.com/en/>

CLS Cartoonstock (2009α): http://www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?start=2&search=main&catref=mne0065&MA_Artist=Newman%2C+Mark&MA_Category=Not+Selected&ANDkeyword=&ORkeyword=&TITLEkeyword=&NEGATIVEkeyword=

CLS Cartoonstock (2009β): <http://www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?start>

=&search=main&catref=jhan176&MA_Artist=Hawkins%2C+Jonny&MA_Category=Not+Selected&ANDkeyword=dark&ORkeyword=&TITLEkeyword=&NEGATIVEkeyword=

CLS Cartoonstock (2009γ): http://www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?start=&search=main&catref=dre0377&MA_Artist=Not+Selected&MA_Category=Not+Selected&ANDkeyword=mouse+fear&ORkeyword=&TITLEkeyword=&NEGATIVEkeyword=

East Tennessee Foundation (2009): <http://www.easttennesseefoundation.org/library/>

Έκτο Γυμνάσιο Πατρών (2009): http://6gym-patras.ach.sch.gr/Parents%20and%20son%20resized_922469160907.png

Ευρώπολις (2009): <http://www.europol.is.gr/content/view/379/59/>

Σερβιτόρος της Εύβοιας (2009): <http://www.servitoros.gr/education/view.php/47/890>

Vincent Van Gogh Gallery (2009): <http://www.vangoghgallery.com/catalog/Drawing/1493/Sien-with-Child-on-her-Lap.html>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την εν λόγω εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά κάποια πρόσωπα, χωρίς την πολύτιμη συμβολή των οποίων δεν θα είχε συντελεσθεί το εν λόγω εγχείρημα.

Συγκεκριμένα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις δύο διδάσκουσες που ανέλαβαν την επίβλεψη της συνολικής μου προσπάθειας, την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Ελένη Ανδρέου και την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Μαρίτα Παπαρούση (τα ονόματα έχουν καταγραφεί με αλφαβητική σειρά). Η υποστήριξή τους όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, καθώς και η διακριτική τους, αλλά συνάμα λυσιτελής τους καθοδήγηση αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη του παρόντος έργου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω με αλφαβητική σειρά τους/τις εξής αποσπασμένους/-ες εκπαιδευτικούς: την κυρία Βικτώρια Γιάκα, την κυρία Αθηνά Μητσάκη και τον κύριο Γιάννη Φραγκογιάννη. Η βοήθεια τους ήταν σημαντική για τη διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους της εργασίας μου. Εν τέλει, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον εκπαιδευτικό του τμήματος, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, και σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν σε αυτή. Τα ονόματα των συμμετεχόντων/-ουσών δεν αναφέρονται για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η εξαιρετική διάθεση συνεργασίας που επέδειξαν.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Οι παιδικοί φόβοι που αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου

Κείμενο	Τάξη
Φόβος απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων και φόβος για τη διαφορετικότητα	
«Ξ ... όπως ξιφίας», της Μαρίας Φραγκιά	Α΄ - Β΄
«Η αλφαβήτα δίχως ρο», της Πέπης Δαράκη	
«Η Βαγγελίτσα», της Έλλης Αλεξίου	Ε΄ - Στ΄
Φόβος για κάποιο σωματικό τραυματισμό/ θάνατο	
«Οι πεταλουνδίτσες», της Ε. Παλαιολόγου – Πετρώνδα	Α΄ - Β΄
«Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ», του Λέο Μπουσκάλια	Γ΄ - Δ΄
«Η αιμοδοσία», της Λότη Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου	
Φόβος για κάποιον κίνδυνο (φανταστικό ή ρεαλιστικό)	
«[Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη]», της Πιπίνας Τσιμικάλη	Α΄ - Β΄
«Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων», της Φιλίσας Χατζηχάννα	

Κείμενο	Τάξη
Φόβος απώλειας της γονεϊκής αγάπης	
«Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει», της Ντέμπι Γκλιόρι	Α' - Β'
«Η ιστορία του Ερνέστου», του Μερσέ Κόμπανυ	Γ' - Δ'
Φόβος για το σχολείο	
«Η πρώτη μέρα στο σχολείο», του Κλοντ Γκούτμαν	Α' - Β'
Φόβος ενώπιον μίας νέας εμπειρίας	
«[Φοβάμαι!]', της Ελένης Βαλαβάνη	Α' - Β'
Φόβος για το σκοτάδι	
«Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι», της Μάρως Λοΐζου	Γ' - Δ'

Πίνακας Α1. Τα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται κάποιο παιδικό φόβο, κατανεμημένα ανάλογα με το είδος αυτού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Πλάνα διδακτικού σχεδιασμού για κάποια κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου

Στο παρόν Παράρτημα παρατίθενται κάποια πλάνα διδακτικού σχεδιασμού για ορισμένα κείμενα του Σχολικού Ανθολογίου που πραγματεύονται το ζήτημα των φόβων. Στόχος είναι να παρέχουμε στο/στη δάσκαλο/-α ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να εφαρμόσει κι ο/η ίδιος/-α τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη για να προσεγγίσει τους φόβους των μαθητών/-τριών του. Συνάμα, οι προτεινόμενες μαθητικές ενέργειες δύνανται να καταστούν παράδειγμα για τον/την εκάστοτε δάσκαλο/-α που θέλει να δημιουργήσει και ο/η ίδιος/-α παρεμφερείς δραστηριότητες για άλλα κείμενα με παρόμοιο περιεχόμενο.

Επισημαίνεται ότι οι προτεινόμενες διδακτικές και μαθητικές ενέργειες προωθούν την επίτευξη των 3 σταδίων της βιβλιοθεραπείας, τα οποία, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα¹, είναι η ταύτιση, η κάθαρση και η ενόραση (Λουάρη & Παπαρούση). Επιπλέον, κάποιες ιδέες για τις δραστηριότητες που προτείνονται αναδείχθηκαν από το βιβλίο της Τ. Καλογήρου «Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο» (2005). Εκτός από τους στόχους και τις φάσεις της διδασκαλίας, στα πλάνα που έπονται έχουμε συμπεριλάβει πλούσιο εποπτικό υλικό, το οποίο δύναται ο/η εκπαιδευτικός να αντλήσει δωρεάν από το διαδίκτυο².

1. Συγκεκριμένα, τα στάδια της εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας αναπτύχθηκαν στο 4^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4.2.3 με τίτλο «*Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη*» στις σσ. 89 – 91.

2. Συγκεκριμένα, όλες οι εικόνες clipart που αξιοποιήθηκαν, προέρχονται από την ηλεκτρονική διεύθυνση του clipart.com (2009). Οι υπόλοιπες εικόνες και τα σκίτσα αντλήθηκαν από διάφορες άλλες ιστοσελίδες, οι οποίες καταγράφονται κάτω από κάθε εικόνα.

Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει

Ντέμπι Γκλιόρι

Εισαγωγική σημείωση

Το συγκεκριμένο απόσπασμα προορίζεται για τους/τις μαθητές/-τριες της Α' και Β' τάξης του δημοτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει την εν λόγω ιστορία προκειμένου να πραγματευτεί με τα παιδιά ένα σημαντικό φόβο που διατηρούν ακόμα και στην εν λόγω ηλικία, το φόβο μήπως απορριφθούν από τους γονείς τους. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος απαιτεί διακριτικότητα, ενώ το πλάνο που ακολουθεί είναι ενδεικτικό καθώς ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών του ώστε να μην προσβάλει ή πληγώσει κάποιο παιδί.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν καλύπτουν μία τριώρη διδασκαλία³. Ορισμένες από αυτές προτείνονται να διεξαχθούν γραπτώς, ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός θα μπορεί να τις προσαρμόσει και σε προφορικό επίπεδο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών του/της.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το φόβο απώλειας της γονεϊκής αγάπης.
- ❖ Να προσεγγίσουν την έννοια «αγάπη».

3. Βέβαια, αν κριθεί ότι ο χρόνος δεν επαρκεί η δραστηριότητα που εμπλέκει την κατασκευή των κολάζ δύναται να συνεχιστεί στην ώρα των Εικαστικών.

- ❖ Να εκφράσουν τις ιδέες τους για τη γονεϊκή αγάπη καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους.
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με την ενασχόλησή τους με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες:

- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της έννοιας «αγάπη», προσεγγίζοντας τα συναισθήματα που την πλαισιώνουν και τη διάρκειά της.
- Να εκφράσουν τις ανησυχίες τους σχετικά με την απώλεια της γονεϊκής αγάπης και να περιορίσουν τις συγκεκριμένες ανησυχίες.
- Να παρουσιάσουν με την κατασκευή κάποιων κολάζ τις πτυχές της καθημερινής ζωής στις οποίες οι γονείς τους/τις δείχνουν την αγάπη τους.

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Προκειμένου να προετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός ψυχολογικά τους/τις μαθητές/-τριες για το περιεχόμενο του κειμένου, θα τους/τις δείξει τον πίνακα του Van Gogh που έπεται στη συνέχεια, ο οποίος απεικονίζει την αγάπη της μητέρας απέναντι στην κόρη. Καθώς τα παιδιά θα κοιτούν τον πίνακα, εκείνος/-η θα διαβάσει ένα απόσπασμα από το λαϊκό μύθο «Η κουκουβάγια και η πέρδικα», ο οποίος, επίσης, συγκαταλέγεται στα κείμενα του σχολικού ανθολογίου για την Α΄ και Β΄ δημοτικού. Συγκεκριμένα, προτείνουμε το σημείο στο οποίο η πέρδικα λέει στην κουκουβάγια ότι το παιδί της είναι το πιο όμορφο από όλα («... *Η κουκουβάγια, άμα είδε πως εσχόλασαν ... είναι το πιο όμορφο μωρό του σχολείου!...*»)



Εικόνα Β1. Πίνακας του Vincent Van Gogh που απεικονίζει μία μητέρα με την κόρη της στην αγκαλιά της (Vincent Van Gogh Gallery, 2009).

2. Αφού ολοκληρώσει την ανάγνωση του αποσπάσματος, ο/η δάσκαλος μπορεί να θέσει κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά που σχετίζονται με την εικόνα και το λαϊκό μύθο όπως:

- ✦ *Τι απεικονίζει εικόνα;*
- ✦ *Τι σχέση πιστεύετε ότι έχουν μεταξύ τους τα δύο πρόσωπα της εικόνας;*
- ✦ *Το κορίτσι δεν είναι λίγο μεγάλο για να το αγκαλιάζει έτσι η μητέρα του;*
- ✦ *Εσάς σας αγκαλιάζουν οι γονείς σας; Πώς νιώθετε όταν σας αγκαλιάζουν;*
- ✦ *Σα δείχνουν με άλλο τρόπο την αγάπη τους;*
- ✦ *Όσον αφορά το μύθο, η πέρδικα πώς έβλεπε το παιδί της;*
- ✦ *Πιστεύετε ότι όλοι οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους σαν να είναι τα πιο όμορφα στον κόσμο; Γιατί;*

Υπό αυτές τις συνθήκες, θα εξελιχθεί στην ολομέλεια της τάξης συζήτηση σχετικά με την αγάπη που επιδεικνύουν οι γονείς στα παιδιά τους και τον τρόπο με τον οποίο την εκφράζουν.

3. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα αποκαλύψει τον τίτλο του κειμένου και θα προτρέψει τους/τις μαθητές/-τριες να κοιτάξουν την εικόνα που το παισιώνει (με τη μητέρα που κρατά στην αγκαλιά της το μικρό παιδί της). Έπειτα, θα τους/τις προτρέψει να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

Αρχική ανταπόκριση

1. Ο/Η δάσκαλος/-α θα διαβάσει το κείμενο από την αρχή μέχρι το σημείο «...και τη νύχτα θα σου τραγουδούσα, είπε η μαμά...». Προκειμένου να εκφράσουν οι μαθητές/-τριες τις αρχικές τους ανταποκρίσεις για το θέμα θα τους/τις απευθύνει ερωτήσεις του τύπου:

- ☞ Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας; Πόσο χρονών είναι;
- ☞ Πώς νιώθει ο Μικρός;
- ☞ Γιατί πιστεύετε ότι είναι κακόκεφος;
- ☞ Η μαμά του τον μαλώνει για τη συμπεριφορά του;
- ☞ Σε ποια ζώακια θέλησε να μεταμορφωθεί για να δοκιμάσει την αγάπη της μαμάς του;

2. Ο/Η εκπαιδευτικός θα διαβάσει το απόσπασμα μέχρι το σημείο «...Το φεγγάρι έφεγγε ψηλά και τ' αστεράκια ήταν φωτεινά...» κι έπειτα για να διαπιστώσει πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το συγκεκριμένο απόσπασμα θα θέσει ερωτήσεις όπως:

- ☞ Τι ρώτησε ο Μικρός τη μητέρα του στη συνέχεια;
- ☞ Εκείνη τι του απάντησε;
- ☞ Η μαμά ήταν απότομη με το παιδί της; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
- ☞ Τι πιστεύετε ότι θα του απαντήσει στην ερώτησή του αν θα υπάρχει η αγάπη τους κι αφού πεθάνουν;

3. Ο/Η δάσκαλος/-α ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου, διαβάζοντας και την τελευταία παράγραφο του αποσπάσματος. Έπειτα, θα θέσει στους/στις μαθητές/-τριες κάποιες ερωτήσεις για να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για την ιστορία.

- ☞ Τι απάντησε η μαμά στο Μικρό; Σας άρεσε η απάντησή της;
- ☞ Γενικά, σας άρεσε η ιστορία;
- ☞ Ποιο σημείο σας άρεσε περισσότερο;
- ☞ Τι δε σας άρεσε;
- ☞ Τώρα που ολοκληρώθηκε η ιστορία, νομίζετε ότι ο Μικρός δικαιολογημένα πίστευε ότι κανείς δεν τον αγαπούσε;

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η (Τι είναι η αγάπη;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες θα κληθούν να προσεγγίσουν την έννοια «αγάπη», εκφράζοντας τα συναισθήματα που νομίζουν ότι την πλαισιώνουν. Στόχος είναι να αποσαφηνίσουν οι μαθητές/-τριες τη σημασία αυτής της αυταπόδεικτης έννοιας, η οποία έχει αφηρημένη σημασία. Η δραστηριότητα δύναται να διεξαχθεί είτε σε προφορικό επίπεδο είτε σε γραπτό με τη μορφή που προτείνεται στη συνέχεια.

Προκειμένου να βοηθήσει ο/η δάσκαλος/-α τους/τις μαθητές/-τριές τους να εκφραστούν μπορεί να τους/τις απευθύνει κάποιες ερωτήσεις μέσα από ένα παιχνίδι ερωτήσεων. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής:

Η αγάπη αν ήταν:

☞ *χρώμα, ποιο θα ήταν;*

☞ *φαγητό, ποιο θα ήταν;*

☞ *τραγούδι, ποιο θα ήταν;*

☞ *ζωγραφιά τι θα έδειχνε;*

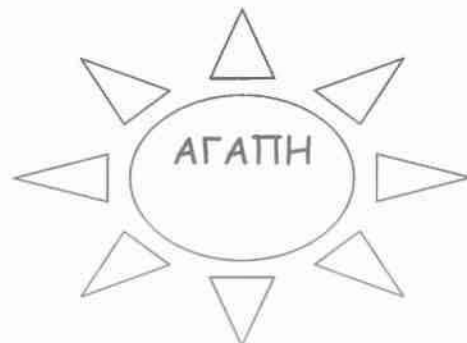
☞ *εποχή ποια θα ήταν;*

☞ *παιχνίδι ποιο θα ήταν;*

Επίσης, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να προτείνουν κι εκείνα 2 πράγματα με τα οποία θα παρομοίαζαν την αγάπη.

Τι είναι η αγάπη;

Η αγάπη είναι κάτι που δε μπορούμε να πιάσουμε, να δούμε ή να μυρίσουμε. Κι όμως, μπορούμε να την αισθανθούμε. Με λίγες λέξεις, μπορείς να καταγράψεις στις ακτίνες του αστεριού με τι μοιάζει η αγάπη;




ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η (Χαλάει ποτέ η αγάπη;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η δραστηριότητα που ακολουθεί συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη, καθώς θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να επεξεργαστούν περαιτέρω την έννοια «αγάπη». Μπορεί να διεξαχθεί είτε προφορικά είτε γραπτά με τη μορφή που προτείνεται στη συνέχεια. Στόχος είναι ο/η δάσκαλος/-α να συγκεντρώσει τις ιδέες των μαθητών/-τριών αναφορικά με τη διάρκεια της πραγματικής αγάπης.

Χαλάει ποτέ η αγάπη;

Ο Μικρός ρώτησε τη μητέρα του αν χαλάει ποτέ η αγάπη. Εσείς, τι πιστεύετε; Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, να καταγράψετε τις ιδέες σας στον πάπυρο.



Η αγάπη

Αφού οι μαθητές/-τριες ολοκληρώσουν την επεξεργασία της δραστηριότητας, θα ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους στην τάξη και θα διεξαχθεί μία συζήτηση ανάλογη με τις απαντήσεις τους. Προτείνουμε στην περίπτωση που τα παιδιά απαντήσουν ότι η αγάπη δε διαρκεί, ο/η εκπαιδευτικός να θίξει το ζήτημα της πραγματικής αγάπης και να τονίσει ότι η μητρική και η πατρική αγάπη είναι αληθινή και διαρκεί παντοτινά προκειμένου να καθησυχάσει τους/τις μαθητές/-τριες. Επιπλέον, μπορεί να δείξει και κάποια εικόνα όπως αυτή που παρατίθεται στη συνέχεια, προκειμένου να τονίσει το

γεγονός ότι ακόμα κι όταν τα παιδιά μεγαλώνουν, συνεχίζουν να απολαμβάνουν την αγάπη των γονιών τους.



Εικόνα Β2. Οι ηλικιωμένοι γονείς με το μεσήλικα γιο τους αποδεικνύουν ότι η γονεϊκή αγάπη δεν έχει ημερομηνία λήξης (East Tennessee Foundation, 2009).

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την επεξεργασία της εικόνας:

- ✎ Πόσο χρονών πιστεύετε ότι είναι οι άνθρωποι στη φωτογραφία;
- ✎ Τι σχέση νομίζετε ότι έχουν μεταξύ τους;
- ✎ Πιστεύετε ότι οι συγκεκριμένοι γονείς σταμάτησαν να αγαπούν το γιο τους επειδή μεγάλωσε;
- ✎ Πιστεύετε ότι οι γονείς σας θα σταματήσουν να σας αγαπούν όταν θα είστε 20, 30 ή 50 χρονών;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η (Φοβάμαι ότι οι γονείς μου δε με αγαπούν όταν...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Σε κάποιες στιγμές, τα παιδιά πιστεύουν ότι οι γονείς τους δεν τα αγαπούν (π.χ. όταν τα βάζουν τιμωρία). Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να παρουσιάσουν οι μαθητές/-τριες τις στιγμές που νιώθουν έντονα τον εν λόγω φόβο, προκειμένου να συγκρίνουν τις εν λόγω ανησυχίες τους με τις καθημερινές στιγμές στις οποίες οι γονείς τους τους/τις αποδεικνύουν την αγάπη τους (τις οποίες θα παρουσιάσουν στην επόμενη φάση της διδασκαλίας) και οι ίδιοι/-ες να τις διαψεύσουν.

Η δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί και σε προφορικό επίπεδο, αλλά προτείνεται να διεξαχθεί σε γραπτώς επειδή οι απαντήσεις των παιδιών θα αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση της διδασκαλίας.

Φοβάμαι ότι οι γονείς μου δε με αγαπούν όταν...

Ο Μικρός φοβάται ότι κανένας δεν τον αγαπά επειδή είναι γκρινιάρης. Εσύ, σε ποιες περιπτώσεις φοβάσαι μήπως οι γονείς σου δε σε αγαπούν; Συμπλήρωσε τις ιδέες σου μέσα στα συννεφάκια.

Πιστεύω ότι οι γονείς μου δεν με αγαπούν όταν...

Αν τα παιδιά δεν τον επιθυμούν, καλύτερα να μην ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους στην τάξη. Άλλωστε, σημασία έχει να εκφράσουν τις ιδέες τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τις οποίες ο/η δάσκαλος/-α θα προσπαθήσει να διαφοροποιήσει στην επόμενη φάση της διδασκαλίας.

Έκφραση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (*Η αγάπη των γονιών μας στην καθημερινότητά μας...*)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η παρούσα δραστηριότητα έχει ως στόχο οι μαθητές/-τριες να αναλογιστούν και να εκφράσουν μέσω της ζωγραφικής τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς τους τους/τις επιδεικνύουν την αγάπη τους καθημερινά. Αν ο χρόνος δεν επαρκεί, η εν λόγω δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί την ώρα των Εικαστικών.

Η αγάπη των γονιών μας στην καθημερινότητά μας ... (οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας)

Τα παιδιά θα κάνουν αρχικά τις ζωγραφιές τους ατομικά σε μισή κόλλα Α4 και στη συνέχεια κάθε ομάδα θα κολλήσει τις ζωγραφιές της σε ένα χαρτόνι για την κατασκευή ενός κολάζ.

Αρχικά, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να προτρέψει τα παιδιά να συζητήσουν με την ομάδα τους σε ποιες στιγμές από την καθημερινότητά τους αντιλαμβάνονται την αγάπη των γονιών τους και στη συνέχεια να ανακοινώσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Αφού διεξαχθεί μία σχετική συζήτηση, θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να επιλέξουν μία από τις στιγμές αυτές και να την αποτυπώσουν στο χαρτί μέσω της ζωγραφικής. Όταν ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά τις ζωγραφιές τους, κάθε ομάδα μπορεί να κατασκευάσει με αυτές ένα κολάζ το οποίο θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης.

Σύγκριση των κολάζ με τις ιδέες των παιδιών στη 3η δραστηριότητα

Μετά την παρουσίαση των κολάζ, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να κοιτάζουν τις απαντήσεις που έδωσαν στην 3^η δραστηριότητα αναφορικά με τις στιγμές που νιώθουν ότι οι γονείς τους δεν τους/τις αγαπούν. Στη συνέχεια, θα ζητήσει από τα παιδιά να παρατηρήσουν όλα τα κολάζ και να αναλογιστούν όλες εκείνες τις στιγμές στις οποίες οι γονείς τους, τους/τις δείχνουν την αγάπη τους, θέτοντάς τους ένα προβληματισμό του τύπου:

✎ *Μήπως, οι στιγμές στις οποίες οι γονείς μας μάς δείχνουν την αγάπη τους είναι πολύ περισσότερες από αυτές που νομίζουμε ότι δε μάς αγαπούν;*

✎ *Τελικά, υπάρχουν στιγμές στις οποίες οι γονείς μας δε μάς αγαπούν;*

Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, ο/η εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει συνολικά αν θα έχουν αλλάξει οι αρνητικές ιδέες των μαθητών/-τριών αναφορικά με το ζήτημα της απώλειας της γονεϊκής αγάπης.

Η πρώτη μέρα στο σχολείο

Κλοντ Γκούτμαν

Εισαγωγική σημείωση

Η διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου προορίζεται για μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης του Δημοτικού, καθώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας σίγουρα θα έχουν αισθανθεί ως ένα βαθμό άγχος και φόβο την πρώτη μέρα που πήγαν στο σχολείο. Μάλιστα, κάποιου/-ες μαθητές/-τριες είναι πιθανό να εξακολουθούν να αισθάνονται φόβο για το σχολείο, συναίσθημα που μπορεί να εξελιχθεί σε φοβία.

Το πλάνο που έπεται περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε 2 - 3 διδακτικές ώρες. Επιπλέον, αν ο/η δάσκαλος/-α της τάξης επιλέξει να πραγματευτεί το κείμενο πριν ολοκληρωθεί η διδασκαλία όλων των γραμμάτων της αλφαβήτου, τότε ενδείκνυται οι γραπτές δραστηριότητες να διεξαχθούν σε προφορικό επίπεδο.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το φόβο για το σχολείο.
- ❖ Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για το σχολείο πριν και μετά την πρώτη μέρα σε αυτό.
- ❖ Να διευρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Ειδικοί στόχοι

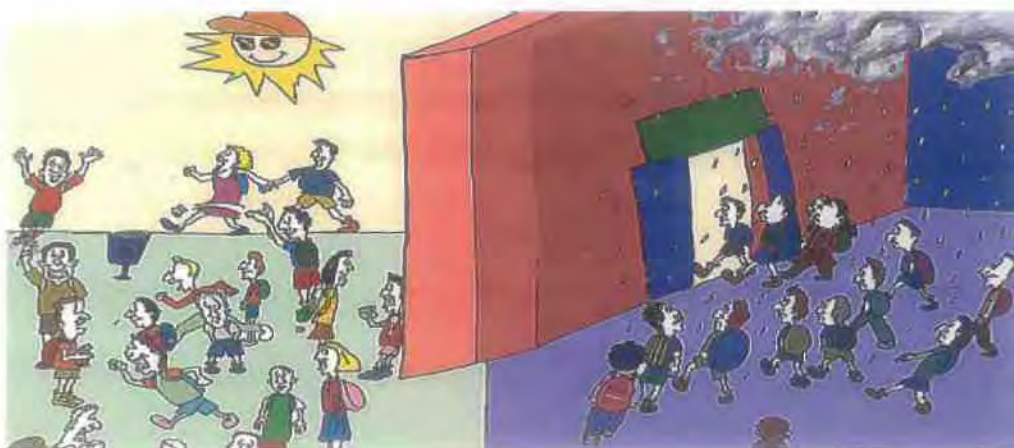
Οι μαθητές/-τριες:

- Να εκφράσουν τα συναισθήματά που αισθάνθηκαν πριν την πρώτη μέρα τους στο σχολείο μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων.
- Να διακρίνουν την ψυχολογική κατάσταση του μικρού πρωταγωνιστή πριν και κατά τη διάρκεια της πρώτης του μέρας στο σχολείο.
- Να συγκρίνουν τα συναισθήματα του ήρωα με τα συναισθήματα που βίωσαν και οι ίδιοι/-ες όταν βρέθηκαν σε παρόμοια θέση.
- Να προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο των δευτερευόντων προσώπων της ιστορίας στη διαμόρφωση της ψυχολογικής κατάστασης του ήρωα.
- Να εκφράσουν τα τρέχοντα συναισθήματα τους για το σχολείο.

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Ο/Η εκπαιδευτικός θα προβάλει την εικόνα 1, θέτοντας παράλληλα προφορικά στους/στις μαθητές/-τριες ερωτήσεις του τύπου:



Εικόνα Β3. Δεξιά αναπαριστώνται οι μαθητές/-τριες όταν βρίσκονται μέσα στην αυλή του σχολείου και αριστερά παρουσιάζονται όπως συμπεριφέρονται όταν βρίσκονται έξω από αυτό (Εκτο Γυμνάσιο Πατρών, 2009)

- ☞ Πώς νιώθουν οι μαθητές/-τριες της εικόνας όταν βρίσκονται μέσα στο σχολείο και πώς όταν φεύγουν από αυτό;
- ☞ Για ποιο λόγο φαντάζεστε ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται με τον τρόπο αυτό σε καθεμία από τις δύο περιπτώσεις;

2. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα προτρέψει τους/τις μαθητές/-τριες να θυμηθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά που βίωναν για το σχολείο πριν πάνε για πρώτη φορά σε αυτό, αναθέτοντάς τους την παρακάτω δραστηριότητα.

- ☞ Εσείς, πώς φανταζόσασταν ότι θα είναι το σχολείο σας/ θα περνάτε στο σχολείο σας πριν ξεκινήσετε τη χρονιά; Να ζωγραφίσετε σε ένα χαρτί την εικόνα που είχατε στο μυαλό σας για το σχολείο πριν βρεθείτε για πρώτη φορά σε αυτό.

3. Έπειτα, ο/η δάσκαλος/-α θα αποκαλύψει στους/στις μαθητές/-τριες τον τίτλο του κειμένου και θα τους/τις θέσει ερωτήσεις του τύπου:

- ☞ Ο τίτλος του κειμένου είναι «Η πρώτη μέρα στο σχολείο». Ποιο πιστεύετε ότι είναι το θέμα της ιστορίας;

Αρχική ανταπόκριση

1. Ο/Η εκπαιδευτικός θα διαβάσει το κείμενο μέχρι το σημείο «...σε μισή ώρα θα βρίσκεσαι στο μεγάλο σχολείο!...». Προκειμένου να εκφράσουν οι μαθητές/-τριες τις αρχικές ανταποκρίσεις και προβλέψεις τους για την ιστορία, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να τους/τις θέσει σε προφορικό επίπεδο ερωτήσεις του τύπου:

- ☞ Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας μας;
- ☞ Τι συνέβη στον Αργύρη;
- ☞ Πώς αισθανόταν το παιδί πριν πάει στο σχολείο; Τού άρεσε η ιδέα ότι θα αρχίσει το σχολείο;
- ☞ Τι πιστεύετε ότι θα γίνει στη συνέχεια;

2. Αφού διεξαχθεί μία σύντομη συζήτηση στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός θα συνεχίσει την ανάγνωση του κειμένου μέχρι το τέλος. Έπειτα, θα απευθύνει στην ολομέλεια της τάξης κάποιες ερωτήσεις για να εκφράσουν τα παιδιά και πάλι τις

ανταποκρίσεις τους για την ιστορία και να τις συγκρίνουν με τις αρχικές. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι του τύπου:

- ☞ *Μαντέψαμε προηγουμένως σωστά;*
- ☞ *Μπορείτε να αναφέρετε όλα τα πρόσωπα που παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη ιστορία;*
- ☞ *Τι σας άρεσε περισσότερο στην ιστορία;*
- ☞ *Τι δε σας άρεσε καθόλου;*

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η (Τα πρόσωπα της ιστορίας)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Ο/Η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για τα πρόσωπα της ιστορίας (δηλαδή, τον Αργύρη, τη μαμά του Αργύρη, τη δασκάλα και τους/τις συμμαθητές/-τριές του), προτρέποντάς τους/τις, παράλληλα, να αιτιολογήσουν τις εντυπώσεις τους. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες την ψυχολογική κατάσταση του πρωταγωνιστή και τη συμβολή των δευτερευόντων προσώπων στην αντιμετώπιση του φόβου του. Η δραστηριότητα προτείνεται να συντελεστεί προφορικά, αλλά αν κριθεί εφικτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και γραπτώς στο πλαίσιο των ομάδων.

Τα πρόσωπα της ιστορίας (Οι οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας)

Ενδεικτικά, προτείνουμε να αναρτήσει ο/η δάσκαλος/-α στον πίνακα κάποια σκίτσα, τα οποία θα αντιπροσωπεύουν τα πρόσωπα της ιστορίας (όπως αυτό που παρουσιάζεται στη συνέχεια) και να καταγράψει γύρω από αυτά με απλές λέξεις-κλειδιά τους χαρακτηρισμούς που θα εκφράσουν οι μαθητές/-τριες.

ΑΡΓΥΡΗΣ



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η (Τι θα συνέβαινε αν...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η δραστηριότητα που ακολουθεί μπορεί να διεξαχθεί σε γραπτό ή και σε προφορικό επίπεδο. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες τη συμβολή της συμπεριφοράς της μητέρας και της δασκάλας του Αργύρη στην ψυχολογική του κατάσταση.

Τι θα συνέβαινε αν...

Η μαμά και η δασκάλα του Αργύρη προσπάθησαν να του δώσουν κουράγιο. Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, μπορείτε να απαντήσετε τι θα συνέβαινε αν:



Η μαμά του τον μάλωνε επειδή ήταν φοβισμένος;

Η δασκάλα του ήταν απότομη και αυστηρή;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η (Τα συναισθήματα του Αργύρη- τα δικά μου συναισθήματα)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η δραστηριότητα που έπεται μπορεί να γίνει ατομικά σε γραπτό επίπεδο. Τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τα συναισθήματα που ένιωσε ο Αργύρης σε κάθε περίπτωση πριν πάει στο σχολείο και να τα συγκρίνουν με τα δικά τους συναισθήματα. Στο πλαίσιο δίνονται και τα συναισθήματα, ώστε να μην αντιμετωπίσουν οι μαθητές/-τριες προβλήματα όσον αφορά την ορθογραφία των λέξεων.

Τα συναισθήματα του Αργύρη- τα δικά μου συναισθήματα

Κάποτε βρέθηκες κι εσύ στην ίδια θέση με τον Αργύρη. Άραγε, νιώσατε το ίδιο;



Χαρά



Λύπη



Φόβος

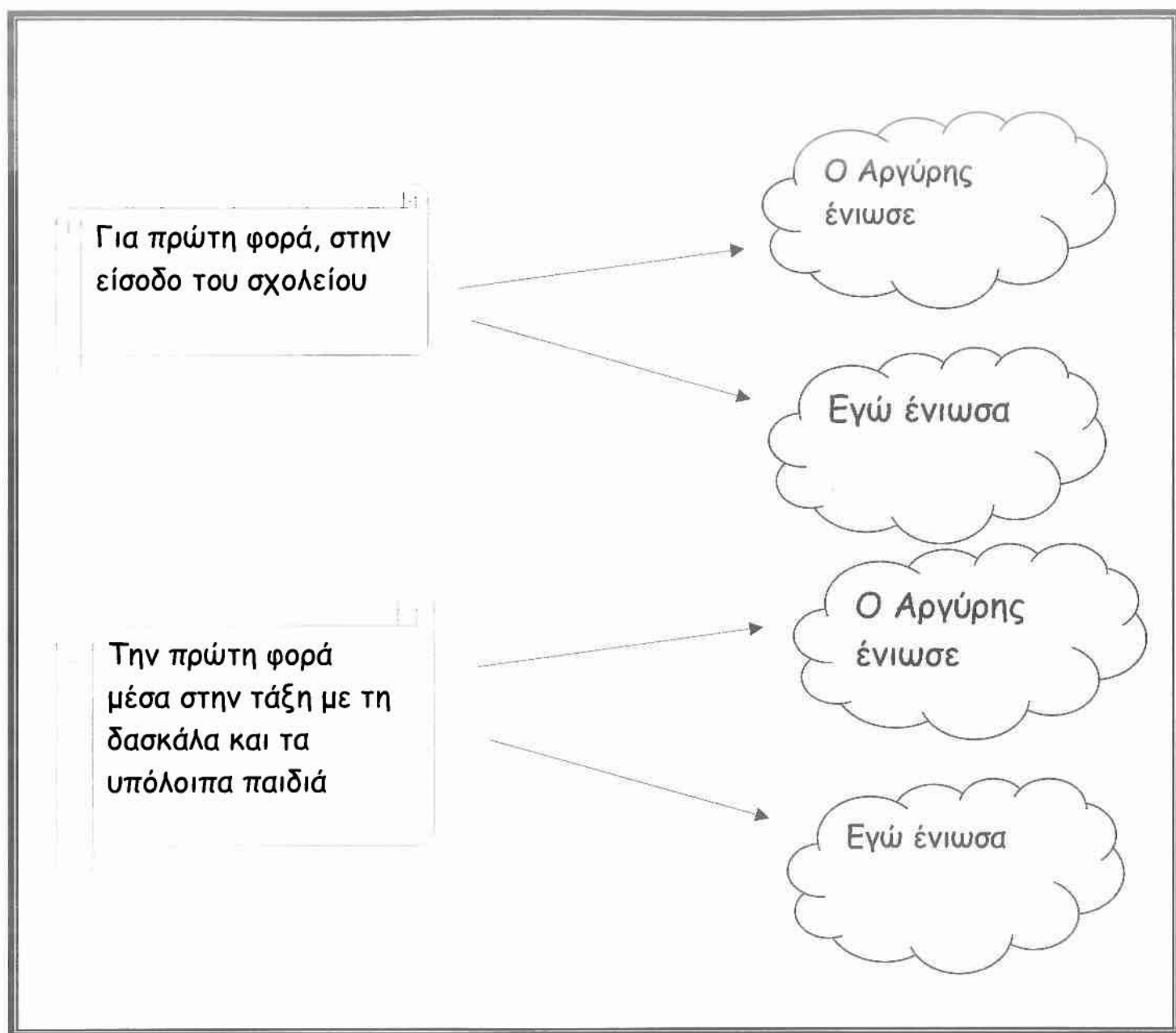


Θυμός

Το πρωί πριν το
σχολείο

Ο Αργύρης
ένιωσε

Εγώ ένιωσα



Έκφραση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (Το σχολείο μου τώρα είναι...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Ο/Η δάσκαλος/-α θα προτρέψει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που έχουν την τρέχουσα χρονική στιγμή για το σχολείο μέσω της ζωγραφικής. Αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν τις ζωγραφιές τους, μπορεί να ζητήσει να δει και τη ζωγραφιά που είχαν κάνει στη φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος και να διαπιστώσει αν βελτιώθηκαν ή όχι οι εντυπώσεις τους για το σχολείο. Υπό αυτές τις συνθήκες, θα

μπορέσει να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες που θα εξακολουθούν να νιώθουν το συγκεκριμένο φόβο.

Η δραστηριότητα

Η διατύπωση της δραστηριότητας θα είναι του τύπου:

☞ *Μετά από αυτούς τους μήνες που βρίσκεστε στο σχολείο, πώς νιώθετε γι' αυτό;*

Ζωγραφίστε την εικόνα που έχετε στο μυαλό σας, τώρα, για το σχολείο σας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η (Πώς φεύγει ο φόβος;)

Οδηγίες του παιχνιδιού

Ο/Η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες πρώτα να σκεφτούν και να συζητήσουν με την ομάδα τους κάποιες συμβουλές που θα μπορούσαν να δώσουν στον Αργύρη για να σταματήσει να φοβάται το σχολείο. Έπειτα, θα τους/τις προτρέψει να ανακοινώσουν τις συγκεκριμένες συμβουλές μέσα από ένα παιχνίδι δραματοποίησης. Δηλαδή, κάθε φορά θα σηκώνεται μία ομάδα στον πίνακα. Ένα παιδί θα παριστάνει το φοβισμένο Αργύρη και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους/τις φίλους/-ες τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, κάποια παιδιά που εξακολουθούν να φοβούνται το σχολείο μπορούν να ακούσουν πολύτιμες συμβουλές από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις συμμαθητές/-τριές τους για να αντιμετωπίσουν το φόβο τους.

Εισαγωγική σημείωση

Το παρόν κείμενο προορίζεται για μαθητές/-τριες της Α' και Β' τάξης του δημοτικού. Μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να προσεγγίσει το φόβο που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά σχετικά με την απόρριψή τους από την ομάδα των συνομηλίκων τους εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού που φέρουν. Παράλληλα, δίνονται και προτάσεις για να προσεγγίσει ο/η δάσκαλος/-α και την άλλη πλευρά, δηλαδή τα παιδιά που απορρίπτουν ορισμένους/-ες συμμαθητές/-τριές τους με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ο σχεδιασμός που ακολουθεί προορίζεται για μία τρίωρη διδασκαλία. Οι δραστηριότητες που προτείνονται να διεξαχθούν γραπτώς απευθύνονται σε παιδιά των 2 πρώτων τάξεων του Δημοτικού, όμως ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του/της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του/της προκειμένου να αποφασίσει αν θα τις αναθέσει σε γραπτό ή σε προφορικό επίπεδο.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το φόβο για τη διαφορετικότητα.
- ❖ Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τον εν λόγω φόβο μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, παντομίμα).
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με την ενασχόλησή τους με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

- ❖ Να περιορίσουν τις προκαταλήψεις τους απέναντι σε καθετί διαφορετικό.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες:

- Να κατανοήσουν τα συναισθήματα των απορριφθέντων παιδιών.
- Να εκφράσουν οι ίδιοι/-ες τα συναισθήματά τους ως απορριφθέντα παιδιά.
- Να προσεγγίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ορισμένων ατόμων που απορρίπτουν κάποιους «διαφορετικούς» (για εκείνους/-ες) ανθρώπους και να συγκρίνουν τη συμπεριφορά τους με τη δική τους συμπεριφορά.
- Να εκφράσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Να προσεγγίσουν ολόπλευρα το ζήτημα της διαφορετικότητας.

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει στους/στις μαθητές/-τριες ένα απόσπασμα από την παιδική ταινία κινουμένων σχεδίων «Dumbo, το ελεφαντάκι», και συγκεκριμένα, κάποιο σημείο στο οποίο τα υπόλοιπα ζώα περιγελούν τον ήρωα, δηλαδή τον Dumbo, για τα μεγάλα του αφτιά κι εκείνος στενοχωριέται. Έπειτα, μπορεί να θέσει στα παιδιά ερωτήσεις του τύπου:

- ☞ *Γιατί όλα τα υπόλοιπα ζώακια γελούσαν με τον Dumbo; Είχε κάτι αστείο πάνω του;*
- ☞ *Πώς νομίζετε ότι αισθάνθηκε το ελεφαντάκι, όταν όλοι το έδειχναν και ξεκαρδιζόντουσαν στα γέλια;*
- ☞ *Σας έχει τύχει να δείτε κάποιον άνθρωπο στο δρόμο ή κάποιον γνωστό σας και να αρχίσετε να γελάτε λόγω κάποιου φυσικού του χαρακτηριστικού (π.χ. κάποιο χαρακτηριστικό του προσώπου του;).*
- ☞ *Αν ο Dumbo ήταν παιδί, θα κάνατε παρέα μαζί του; Γιατί ναι, γιατί όχι;*

Υπό αυτές τις συνθήκες, θα διεξαχθεί μία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, η οποία θα προετοιμάσει ψυχολογικά τα παιδιά για το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ ο/η εκπαιδευτικός δύναται να διαπιστώσει το πώς διάκεινται οι μαθητές/-τριές του απέναντι στη διαφορετικότητα.

2. Ο/Η εκπαιδευτικός θα αποκαλύψει τον τίτλο του κειμένου και θα προτρέψει τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν προσεκτικά και την εικόνα που το συνοδεύει, ώστε να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενο της ιστορίας.

☞ *Κοιτάζτε προσεκτικά την εικόνα. Γνωρίζετε τι είδους ψάρι είναι αυτό που απεικονίζει;*

☞ *Πόσο χρονών λέτε να είναι; Πού βρίσκεται;*

☞ *Σας φαίνεται χαρούμενο; Λυπημένο; Πώς καταλήξατε στο συγκεκριμένο συμπέρασμα;*

☞ *Τι πιστεύετε ότι συνέβη στο μικρό ξιφία και είναι στενοχωρημένος;*

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αναμένεται οι μαθητές/-τριες να επιδείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του κειμένου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς θα ανυπομονούν να ανακαλύψουν την ιστορία του μικρού ξιφία.

Αρχική ανταπόκριση

1. Ο/Η εκπαιδευτικός θα διαβάσει το απόσπασμα μέχρι το σημείο «...Κι όλοι σκάσανε στα γέλια...». Έπειτα, οι μαθητές/-τριες θα εκφράσουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις για την ιστορία μέσα από μία συζήτηση αναφορικά με:

☞ *Το μικρό ήρωα της ιστορίας, τα χαρακτηριστικά του και την ψυχολογική του κατάσταση.*

☞ *Τη συμπεριφορά της μητέρας του απέναντί του.*

☞ *Τη συμπεριφορά των συμμαθητών/-τριών του απέναντί του.*

Επιπλέον, ο/η δάσκαλος/-α για να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών ενδείκνυται να τα προτρέψει να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το τι έκανε τον Ξέρξη να ξεσπάσει σε κλάματα τη συγκεκριμένη ημέρα, στοιχείο το οποίο αποκαλύπτεται στη συνέχεια της ιστορίας.

2. Ο/Η δάσκαλος/-α θα συνεχίσει την ανάγνωση του κειμένου μέχρι το σημείο «...όταν έρθει η κατάλληλη ώρα...», στο οποίο η πλοκή της ιστορίας φτάνει στην κορύφωσή της και θα θέσει στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις του τύπου:

- ✎ Μαντέψαμε σωστά πριν; Τι στενοχώρησε τόσο πολύ τον Ξέρξη τη συγκεκριμένη ημέρα;
- ✎ Με ποιο τρόπο η μαμά του προσπαθούσε να τον παρηγορήσει;
- ✎ Λέτε ο Ξέρξης να αφήσει για πάντα το σχολείο;

3. Ο/Η δάσκαλος/-α θα διαβάσει την τελευταία παράγραφο του κειμένου στην οποία παρουσιάζεται η λύση της πλοκής. Έπειτα, θα ρωτήσει τους/τις μαθητές/-τριες το πώς τέλειωσε η ιστορία και θα τους/τις αναθέσει να ζωγραφίσουν τη σκηνή στην οποία ο Ξέρξης σώζει τα υπόλοιπα ψάρια που είχαν παγιδευτεί στο δίχτυ. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές/-τριες θα εκφράσουν μέσω της ζωγραφικής την εικόνα που θα έχουν σχηματίσει για το μικρό ξιφία μετά το γενναίο του εγχείρημα. Για να μη χάσει πολύ χρόνο, μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν το σκίτσο τη συγκεκριμένη ώρα και να χρωματίσουν το σχέδιό τους στην ώρα των Εικαστικών.

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η (Μια προσεκτική ματιά στην ιστορία)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Επειδή το κείμενο απευθύνεται σε μικρούς/-ές μαθητές/-τριες μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, κρίνεται αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός να ασχοληθεί σε ένα πρωταρχικό επίπεδο με τα πρόσωπα της ιστορίας, τα γεγονότα που συνέβησαν και τις εντυπώσεις των μαθητών/-τριών πριν προβεί σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα εξασφαλίσει ότι τα παιδιά δε θα έχουν απορίες αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Η εν λόγω διαδικασία μπορεί να συντελεστεί σε προφορικό επίπεδο στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικής συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.

Συγκεκριμένα, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να του/της αναφέρουν τα πρόσωπα της ιστορίας, κατατάσσοντάς τα παράλληλα σε δύο στήλες

στον πίνακα ανάλογα με τις σχέσεις τους με το μικρό πρωταγωνιστή, τον Ξέρξη. Εξυπακούεται ότι θα ζητήσει από τα παιδιά να αιτιολογούν παράλληλα τις απόψεις τους. Ενδεικτικά, μπορεί να κάνει ένα σχήμα όπως αυτό που ακολουθεί:

ΞΕΡΞΗΣ	
ΦΙΛΟΙ	ΕΧΘΡΟΙ

Στη συνέχεια, μπορεί να προτρέψει τα παιδιά να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για την ιστορία. Πιο αναλυτικά, μπορεί να θέσει προφορικά κάποιες ερωτήσεις τις οποίες οι μαθητές/-τριες θα συζητήσουν αρχικά με την ομάδα τους και στη συνέχεια θα ανακοινώσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Κάποιες προτεινόμενες ερωτήσεις είναι οι εξής:

- ☞ Σας άρεσε το κείμενο;
- ☞ Ποιο σημείο σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;
- ☞ Ποιο σημείο δε σας άρεσε; Γιατί;
- ☞ Το τέλος της ιστορίας ήταν καλό ή κακό για το μικρό ξιφία; Γιατί;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η (Μιλώ με... παντομίμα)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πρόκειται για ένα παιχνίδι παντομίμας στο πλαίσιο του οποίου ο/η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να αναπαραστήσουν με τη βοήθεια της γλώσσας του σώματος τα συναισθήματα του Ξέρξη και τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων ψαριών απέναντί του. Στόχος, είναι να νιώσουν όλα τα παιδιά συμπάθεια για το μικρό ήρωα (ενσυναίσθηση) και να αναγνωρίσουν, ίσως, κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες ορισμένα συναισθήματα που νιώθουν και οι ίδιοι/-ες επειδή απορρίπτονται από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους.

Παράλληλα, με την αναπαράσταση της σκληρής συμπεριφοράς των μικρών ψαριών απέναντι στον Ξέρξη, κάποια παιδιά πιθανόν να αναγνωρίσουν την απορριπτική στάση που επιδεικνύουν και τα ίδια απέναντί σε κάποιους/-ες συμμαθητές/-τριές τους.

Μιλώ με... παντομίμα (οι οδηγίες του παιχνιδιού)

Ο/Η εκπαιδευτικός θα έχει ετοιμάσει τις 4 κάρτες που παρουσιάζονται στη συνέχεια, οι οποίες προβλέπουν κάποια σκηνή που έγινε κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ιστορίας. Καταρχάς, θα τοποθετήσει τις κάρτες σε ένα σακούλι και θα ζητήσει από ένα παιδί κάθε ομάδας να τραβήξει μόνο μία. Αφού γίνει η επιλογή των καρτών, θα ζητήσει από τα παιδιά να προετοιμαστούν για λίγα λεπτά ώστε να αναπαραστήσουν τα πρόσωπα που προβλέπονται στην κάρτα τους, στους/στις συμμαθητές/-τριές τους παραμένοντας, όμως, σιωπηρά. Αφού ετοιμαστούν όλες οι ομάδες, θα σηκώνεται μία- μία, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά θα προσπαθούν να μαντέψουν ποια πρόσωπα αναπαριστούν ακριβώς οι συμμαθητές/-τριές τους, πώς νιώθουν και γενικά τι συμβαίνει.

Κάρτες της παντομίμας

Όταν τα υπόλοιπα ψάρια κορόιδευαν τον Ξέρξη, εκείνος ένιωθε ...

Όταν τα μικρά ψάρια είδαν τον Ξέρξη για πρώτη φορά, ένιωσαν ...

Αφού ο Ξέρξης έσωσε τους συμμαθητές του, εκείνοι ένιωσαν για εκείνον ...

Όταν τα μικρά ψάρια κορόιδευαν τον Ξέρξη, εκείνα ένιωθαν ...

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η (Δε θέλω να κάνω παρέα μαζί του επειδή...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα ανατεθεί γραπτώς στους/στις μαθητές/-τριες, ενώ θα διεκπεραιωθεί μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους. Στόχος είναι να προσεγγίσουν τα παιδιά τους λόγους για τους οποίους τα μικρά ψάρια απορρίπτουν τον Ξέρξη και κατ' επέκταση να συνειδητοποιήσουν γιατί κι εκείνοι/-ες απορρίπτουν ορισμένα παιδιά χωρίς να υφίσταται σοβαρός λόγος.

Δε θέλω να κάνω παρέα μαζί του επειδή...

Η δασκάλα του Ξέρξη συγκέντρωσε τα μικρά ψάρια που τον κοροϊδεύουν για να τα ρωτήσει γιατί του συμπεριφέρονται έτσι. Με τη βοήθεια της ομάδας σας, μπορείτε να γράψετε στα συννεφάκια τι απάντησαν;

Μα, όταν είδα τη μύτη
του για πρώτη φορά

.....
.....

Εγώ δε θέλω αλλά
αν δεν το κάνω

.....
.....

Μου αρέσει να
κοροϊδεύω τον
Ξέρξη επειδή

.....
.....



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (Τα βαγόνια των συναισθημάτων)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί είτε γραπτώς είτε προφορικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών. Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν για ακόμα μία φορά τα συναισθήματα του Ξέρξη και κατ' επέκταση να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του. Υπό αυτές τις συνθήκες, παιδιά τα οποία βιώνουν την απόρριψη από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους θα απελευθερώσουν την πληθώρα των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν, ενώ τα παιδιά που κοροϊδεύουν τους/τις άλλους/-ες θα έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματα που νιώθουν τα απορριφθέντα παιδιά.

Τα βαγόνια των συναισθημάτων

Ο Ξέρξης ήταν πολύ στενοχωρημένος επειδή τον κοροϊδεύαν οι συμμαθητές του. Εσύ, πώς θα ένιωθες αν βρισκόσουν στη θέση του; Γράψε τα συναισθήματά σου στα βαγόνια το συναισθημάτων.



Έκφραση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η (Όλοι διαφέρουμε...)



Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό





Η συγκεκριμένη διδασκαλία μπορεί να δώσει το έναυσμα στους/στις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι/-ες διαφέρουμε μεταξύ μας, χωρίς αυτό να είναι μεμπτό. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος ο/η δάσκαλος μπορεί να

πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μέσα από την οποία οι μαθητές/-τριες και θα διασκεδάσουν, αλλά και θα παρατηρήσουν προσεκτικά τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/-ες. Ο/Η δάσκαλος/-α θα έχει ζητήσει από την προηγούμενη μέρα να φέρουν τα παιδιά από το σπίτι μικρά καθρέφτακια. Αρχικά, θα ζητήσει να κοιτάξουν προσεκτικά το πρόσωπό τους στον καθρέφτη για 1- 2 λεπτά. Στη συνέχεια, θα τα προτρέψει να αφήσουν τους καθρέφτες και να κοιτάξουν προσεκτικά το πρόσωπο του/της διπλανού/-ής τους. Έπειτα, θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να συμπληρώσουν τη δραστηριότητα που ακολουθεί ή θα θέσει τις προτεινόμενες ερωτήσεις σε προφορικό επίπεδο.

Όλοι διαφέρουμε

Κανένας άνθρωπος δεν είναι απόλυτα ίδιος με τον άλλον. Δεν το πιστεύεις; Αφού κοιτάξεις πρώτα τον εαυτό σου στον καθρέφτη κι έπειτα το διπλανό ή τη διπλανή σου συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα!!!

ΦΥΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΕΓΩ ΕΧΩ	Ο ΔΙΠΛΑΝΟΣ ΜΟΥ/ Η ΔΙΠΛΑΝΗ ΜΟΥ ΕΧΕΙ
Μάτια 	Χρώμα: Σχήμα: Μέγεθος: Μεγαλύτερα/ μικρότερα	Χρώμα: Σχήμα: Μέγεθος: Μεγαλύτερα/ μικρότερα
Χείλη 	Μικρότερα/ μεγαλύτερα	Μικρότερα/ μεγαλύτερα
Μαλλιά	Χρώμα: Μαύρα, καστανά, ξανθά	Χρώμα: Μαύρα, καστανά, ξανθά

	Μέγεθος: Μακριά/ κοντά	Μέγεθος: Μακριά/ κοντά
ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΕΓΩ ΕΧΩ	Ο ΔΙΠΛΑΝΟΣ ΜΟΥ/ Η ΔΙΠΛΑΝΗ ΜΟΥ ΕΧΕΙ
Αγαπημένο χρώμα 		
Αγαπημένο φαγητό 		
Αγαπημένο τραγούδι 		

Αφού τα παιδιά καταγράψουν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά τους, ο/η δάσκαλος/-α θα θέσει προβληματισμούς του τύπου:

Ψ *Αραγε, αξίζει να μην κάνω παρέα με κάποιο παιδί επειδή έχει διαφορετικό χρώμα ματιών ή επειδή είναι διαφορετικό;*

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα διεξαχθεί μία εποικοδομητική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης στο πλαίσιο της οποίας θα αναδειχθούν όλοι οι προβληματισμοί και οι απόψεις των παιδιών. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός θα σέβεται μεν τις ιδέες των παιδιών, αλλά παράλληλα θα τους/τις παροτρύνει να αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Επιπλέον, μπορεί να προτρέψει τους/τις μαθητές/-τριες να συγκρίνουν τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και με τα πρόσωπα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να συνειδητοποιήσουν ότι μπορεί να διαφέρουν από τα πρόσωπα με τα οποία συνδέονται συναισθηματικά, όμως οι συγκεκριμένες διαφορές δε φέρουν εμπόδια στις μεταξύ τους σχέσεις.

Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ

Λέο Μπουσκάλια

Εισαγωγική σημείωση

Το συγκεκριμένο κείμενο περιλαμβάνεται στο ανθολόγιο της Γ' - Δ' τάξης του Δημοτικού και πραγματεύεται τον κύκλο της ζωής ενός φύλλου, του Φρέντυ. Επομένως, με έναυσμα το κείμενο ο/η δάσκαλος μπορεί να προσεγγίσει με τους/τις μαθητές/-τριες το ζήτημα του θανάτου, το οποίο φοβίζει όχι μόνο τα μικρά παιδιά, αλλά και τους/τις ενήλικες.

Το πλάνο διδακτικού σχεδιασμού που έπεται προορίζεται για 3 – 4 διδακτικές ώρες. Επισημαίνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός δύναται να προσαρμόσει τις προτεινόμενες δραστηριότητες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του/της.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν μέσω του κειμένου το ζήτημα του θανάτου.
- ❖ Να έρθουν σε επαφή με άλλες μορφές τέχνης.
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες:

- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για το ζήτημα του θανάτου.

- Να επεξεργαστούν το ζήτημα του θανάτου έχοντας ως γνώμονα το ρόλο του στον κύκλο της ζωής.
- Να υιοθετήσουν έναν ψύχραιμο τρόπο προσέγγισης του ζητήματος του θανάτου.
- Να εκφραστούν δημιουργικά μέσω της ζωγραφικής και ενός παιχνιδιού δραματοποίησης (θέατρο σκιών).

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Οι μαθητές/-τριες θα ακούσουν κάποια αποσπάσματα από το έργο «Οι τέσσερις εποχές» του Antonio Lucio Vivaldi και θα προβλέψουν ποια εποχή αντιπροσωπεύει κάθε κομμάτι, αιτιολογώντας κάθε φορά τις απαντήσεις τους. Μία εναλλακτική ιδέα για να προετοιμαστούν οι μαθητές/-τριες ψυχολογικά αποτελεί η προβολή τεσσάρων-μικρής διάρκειας- videos τα οποία δείχνουν εικόνες από τις τέσσερις εποχές, ενώ πλαισιώνονται, παράλληλα, από τη μουσική του Vivaldi. Τα videos διατίθενται δωρεάν στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.youtube.com.

Αφού τα παιδιά ακούσουν τα προτεινόμενα κομμάτια, ο/η δάσκαλος/-α θα καταγράψει 4 λίστες στον πίνακα- μία για κάθε εποχή- και θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες με τη βοήθεια της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών (Brain Storming) να εκφράσουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους και τις ιδέες τους για αυτές. Ο/Η δάσκαλος θα εμμένει ιδιαίτερα στην εικόνα της φύσης σε κάθε εποχή επειδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πραγματευτεί με τα παιδιά τον κύκλο της ζωής.

2. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα αποκαλύψει στους/στις μαθητές/-τριες τον τίτλο του κειμένου και θα τους/τις ζητήσει να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενό του. Τα παιδιά μπορούν να κοιτούν, παράλληλα, τις εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο.

Αρχική ανταπόκριση

1. Ανάγνωση του κειμένου μέχρι το σημείο «...Όμως, το Καλοκαίρι του Φρέντυ πέρασε γρήγορα...». Ο/Η εκπαιδευτικός θα παρακινήσει τα παιδιά να εκφράσουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις για την ιστορία και να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια αυτής. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα δώσουν έναυσμα για να εξελιχθεί μία σχετική συζήτηση στην τάξη είναι οι εξής:

- ✎ Ποιο είναι το κύριο πρόσωπο της ιστορίας;
- ✎ Ποιες φάσεις της ζωής του περιγράφονται;
- ✎ Πώς περνούσε ο Φρέντυ όταν βρισκόταν πάνω στο δέντρο;
- ✎ Τι πιστεύετε ότι θα γίνει στη συνέχεια; Γιατί;

2. Ανάγνωση του κειμένου μέχρι το σημείο «...μέσα στο κενό, όλο προς τα κάτω...». Πάλι, ο/η δάσκαλος/-α θα παροτρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Συγκεκριμένα, μπορεί να δώσει γραπτώς τη δραστηριότητα που προτείνεται στην επόμενη σελίδα (*Ο κύκλος της ζωής του Φρέντυ*) στην οποία θα κληθούν να αντιστοιχίσουν τα στάδια της ζωής του Φρέντυ με τις εποχές του χρόνου. Μέσω αυτής, θα αξιολογήσει αν τα παιδιά θα έχουν καταλάβει όλα όσα περιγράφει το κείμενο μέχρι εκείνο το σημείο. Αφού οι μαθητές/-τριες συμπληρώσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους/τις ζητήσει να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το τέλος της ιστορίας.

3. Ανάγνωση της τελευταίας παραγράφου του κειμένου. Οι μαθητές/-τριες θα εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για όλη την ιστορία με ερωτήσεις του τύπου:

- ✎ Σας άρεσε το κείμενο;
- ✎ Ποιο σημείο σας άρεσε περισσότερο;
- ✎ Ποιο δε σας άρεσε καθόλου;
- ✎ Το τέλος ήταν καλό για τον πρωταγωνιστή; Γιατί;

Ο κύκλος της ζωής του Φρέντυ

Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, μπορείτε να αντιστοιχίσετε τις 4 εποχές του χρόνου με τον κύκλο της ζωής του Φρέντυ; Οι λέξεις μέσα στο πλαίσιο θα σας βοηθήσουν. ΠΡΟΣΟΧΗ!!! Σε μία εποχή αντιστοιχούν δύο φράσεις από το πλαίσιο...

Γέννηση του Φρέντυ

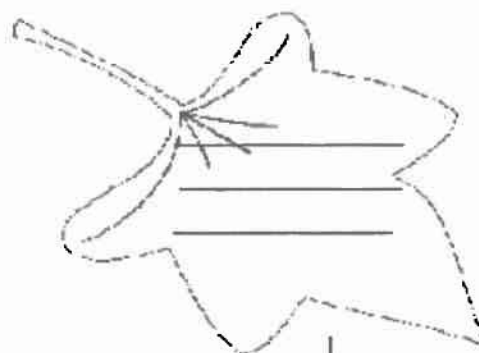
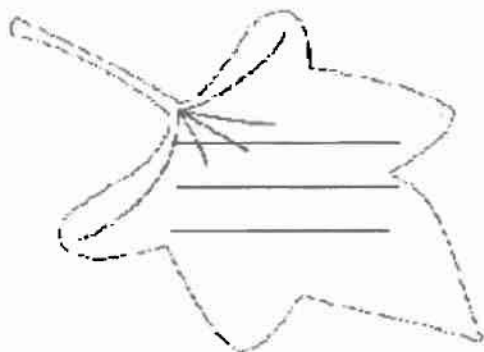
ο Φρέντυ γέρος ο Φρέντυ ενήλικος

ο Φρέντυ- παιδί

Ο Φρέντυ πέφτει από το δέντρο

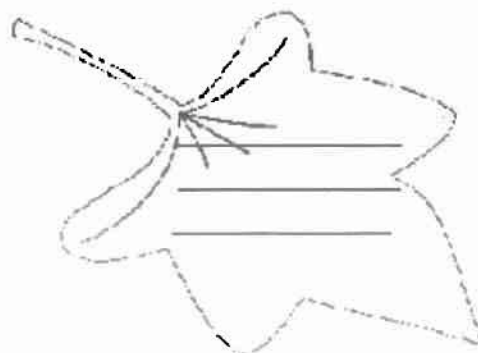
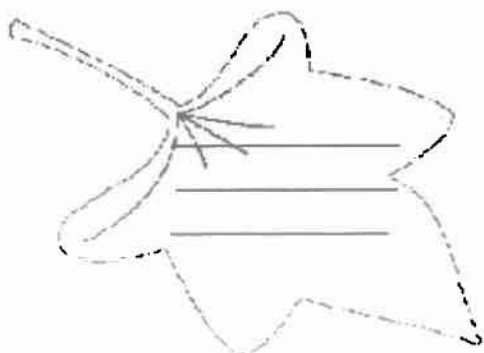
ΑΝΟΙΞΗ

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ



ΧΕΙΜΩΝΑΣ

ΦΟΙΝΟΠΩΡΟ



Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

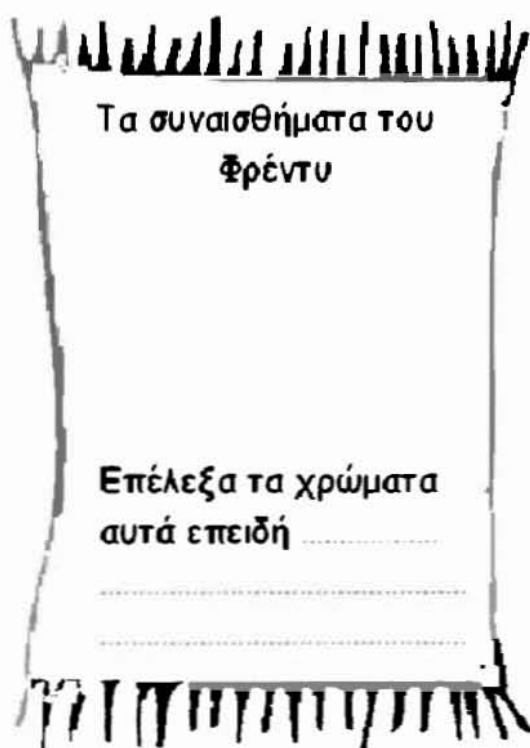
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η (Πώς ένιωσε ο Φρέντυ; Πώς νιώθω εγώ;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να φανταστούν οι μαθητές/-τριες τα συναισθήματα του Φρέντυ όταν κατέληξε στο έδαφος και να εκφράσουν και τα δικά τους συναισθήματα για το εν λόγω γεγονός μέσω της επιλογής κάποιων αντιπροσωπευτικών χρωμάτων. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να δοθεί στη δραστηριότητα παιγνιώδης χαρακτήρας ώστε να μην έρθουν σε δύσκολη θέση κάποια παιδιά τα οποία είναι συναισθηματικά φορτισμένα με το ζήτημα του θανάτου.

Πώς ένιωσε ο Φρέντυ; Πώς νιώθω εγώ;

Ο Φρέντυ έπεσε τελικά από το δέντρο. Πώς φαντάζεσαι ότι αισθάνθηκε εκείνη τη στιγμή; Εσύ, πώς ένιωσες όταν έμαθες για το συγκεκριμένο γεγονός; Συμπλήρωσε στα χαλιά των συναισθημάτων 3 χρώματα για να δείξεις τα συναισθήματα του Φρέντυ και 3 χρώματα για να δείξεις τα δικά σου συναισθήματα. Πρόσεξε, όμως, να εξηγήσεις γιατί τα επέλεξες.

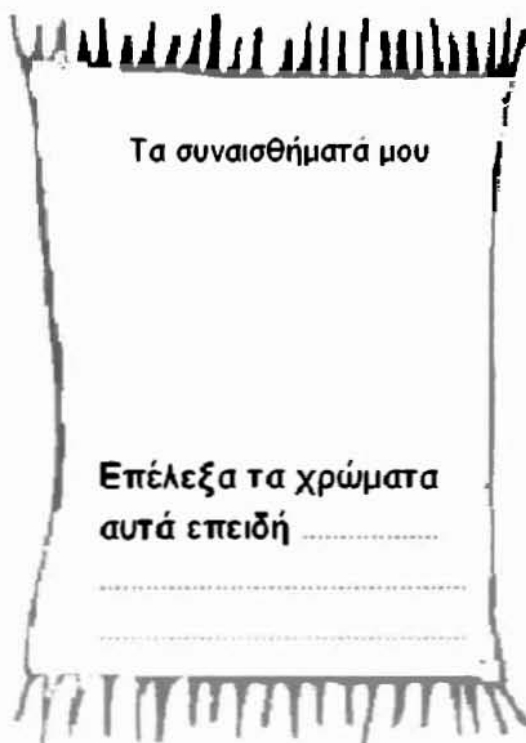


Τα συναισθήματα του
Φρέντυ

Επέλεξα τα χρώματα
αυτά επειδή

.....

.....



Τα συναισθήματά μου

Επέλεξα τα χρώματα
αυτά επειδή

.....

.....

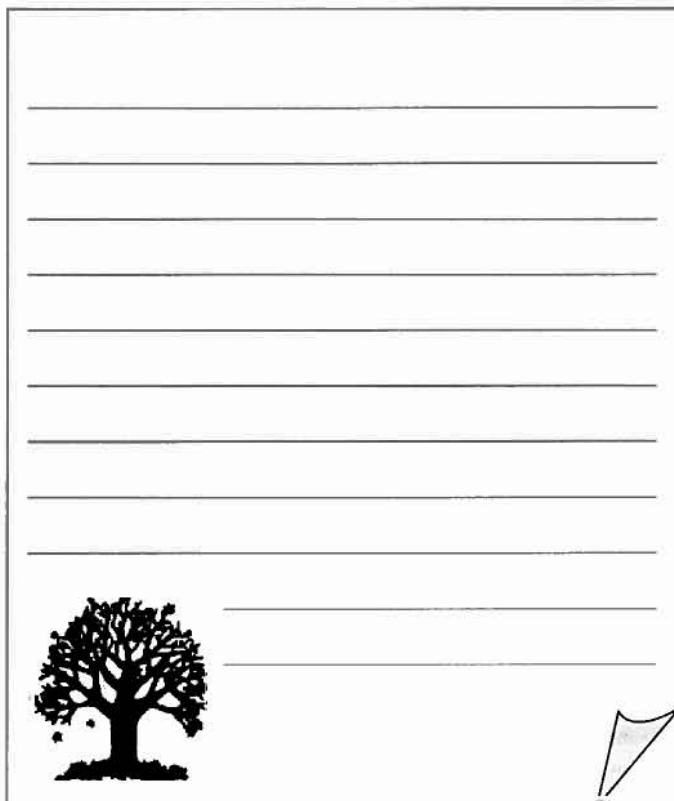
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η (Και μετά την πτώση του Φρέντυ...:)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Στην προηγούμενη δραστηριότητα είναι πολύ πιθανόν οι μαθητές/-τριες να εκφράσουν κάποια αρνητικά συναισθήματα. Επομένως, ο/η δάσκαλος/-α οφείλει να προσεγγίσει το ζήτημα του θανάτου του Φρέντυ με μια πιο θετική ματιά για να εκτονώσει την ψυχική τους ένταση. Η δραστηριότητα που ακολουθεί μπορεί να διεξαχθεί είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό επίπεδο με τη μορφή που ακολουθεί, ενώ αποτελεί ουσιαστικά μία ομαλή εισαγωγή ώστε να πραγματοποιούν οι μαθητές/-τριες τη σημασία του κύκλου της ζωής στις δραστηριότητες που έπονται στη συνέχεια.

Και μετά την πτώση του Φρέντυ...:

Το κείμενο ολοκληρώνεται με τη φράση «...Πιο πολύ απ' όλα, δεν ήξερε ότι εκεί, κοιμισμένα μέσα στο δέντρο και τη γη, υπήρχαν κιόλας σχέδια για να βγουν νέα φύλλα την Άνοιξη.». Τι πιστεύετε ότι σημαίνει η φράση αυτή; Συζητήστε τις ιδέες σας με την ομάδα σας και καταγράψτε τις σύντομα στο πλαίσιο που ακολουθεί.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η (Ο κύκλος της ζωής)

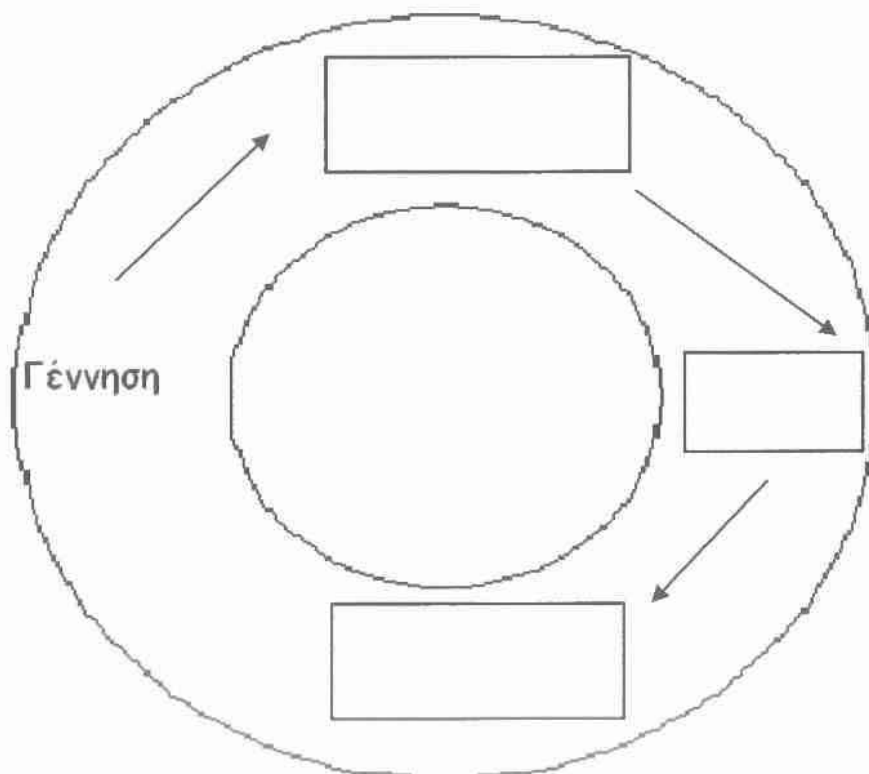
Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία δύναται να διεξαχθεί είτε προφορικά είτε γραπτά, αποσκοπεί στο να γενικεύσουν οι μαθητές/-τριες την ύπαρξη του κύκλου της ζωής για όλους τους ζωντανούς οργανισμούς προκειμένου να διαπιστώσουν ότι κάθε στάδιο εξέλιξης, ακόμα και ο θάνατος, συνιστά μία αναπόφευκτη πραγματικότητα. Για να μην προκληθούν συναισθήματα ανησυχίας ή απαισιοδοξίας στα παιδιά, ο/η δάσκαλος/-α ενδείκνυται να πραγματευτεί από μία θετική οπτική τα εν λόγω ζητήματα, όπως προτείνεται στη δραστηριότητα που ακολουθεί.

Ο κύκλος της ζωής

Α) Ο Φρέντυ ακολούθησε τον κύκλο της ζωής, όπως όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί. Σκέψου το αγαπημένο σου ζώο. Μπορείς να το ζωγραφίσεις σε κάθε στάδιο της ζωής του;

Ο κύκλος της ζωής του _____



Β) Η Μαρίνα, όπως κι εσείς, ζωγράφισε στον προηγούμενο κύκλο το αγαπημένο της ζώο σε κάθε στάδιο της ζωής του. Ξαφνικά αναρωτήθηκε:

- Μπορούμε να τραβήξουμε ένα ακόμα βέλος από τα γηρατειά προς τη γέννηση;

Εσείς, τι θα της απαντούσατε; Μπορούμε να συνδέσουμε το τελευταίο στάδιο του κύκλου της ζωής με το πρώτο; Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, να καταγράψετε τις απόψεις σας στον πάπυρο που ακολουθεί.

Αφού οι μαθητές/-τριες συμπληρώσουν το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας, μπορεί να διεξαχθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναφορικά με την αέναη συνέχεια του κύκλου της ζωής. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να τονίσει ιδιαίτερα ότι οι οργανισμοί πεθαίνουν, όμως, το συγκεκριμένο γεγονός βοηθά στην αναγέννηση της φύσης. Για να αντιληφθούν πιο εύκολα τα παιδιά την αξία του κύκλου της ζωής, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να τα παραπέμψει στην ερμηνεία που είχαν αποδώσει στην τελευταία φράση του κειμένου στη 2^η δραστηριότητα.

Έκφραση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (Τι θα συνέβαινε αν οι οργανισμοί δεν αποβίωναν ποτέ;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Και η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποβλέπει στο να αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες τη σημασία της αποβίωσης των ζωντανών οργανισμών όσο σκληρό κι αν είναι το εν λόγω γεγονός. Με τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αποτυπώσουν στο χαρτί μέσω της ζωγραφικής την εικόνα την οποία φαντάζονται ότι θα είχε ο κόσμος αν τα έμβια όντα δεν πέθαιναν ποτέ.

Η εκφώνηση της δραστηριότητας

✎ Έχετε αναρωτηθεί ποτέ πώς θα ήταν ο κόσμος μας αν οι ζωντανοί οργανισμοί γεννιόνταν, αναπτύσσονταν και δεν πέθαιναν ποτέ; Σε μία σελίδα του μπλοκ ζωγραφικής σας, ζωγραφίστε το συγκεκριμένο κόσμο, όπως ακριβώς τον φαντάζεστε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η (Πώς θα καθουχάζατε το Φρέντυ;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να αξιολογήσει το πώς θα διάκεινται οι μαθητές/-τριες απέναντι στο ζήτημα του θανάτου στο τέλος της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα παιχνίδι δραματοποίησης μέσω του οποίου τα παιδιά θα κληθούν να προσεγγίσουν με μία πιο θετική ματιά το εν λόγω ζήτημα. Για να έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον το παιχνίδι, η αναπαράσταση δύναται να συντελεστεί στο πλαίσιο ενός αυτοσχέδιου θεάτρου σκιών, που μπορεί να κατασκευαστεί απλά με ένα σεντόνι και τον κατάλληλο φωτισμό, όπως προτείνεται στο βιβλίο των Εικαστικών για τη Γ' - Δ' τάξη. Επίσης, ο/η δάσκαλος μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους τα φύλλα των δέντρων ώστε να διασκεδάσουν ακόμα περισσότερο και να προσεγγίσουν θερμά το ρόλο τους.

Η εκφώνηση της δραστηριότητας

👉 *Ο Φρέντυ ήταν πολύ λυπημένος επειδή δεν ήθελε να πέσει από το δέντρο. Αν ήταν φίλος σας, τι θα του λέγατε για να τον παρηγορήσετε; Αφού συζητήσετε τις ιδέες σας με την ομάδα σας μπορείτε να τις παρουσιάσετε μέσα από ένα παιχνίδι. Ένα παιδί θα παραστήσει το Φρέντυ και τα υπόλοιπα τους φίλους του, τα φύλλα στο δέντρο. Προσέξτε, όμως, να είστε πειστικοί και να αιτιολογείτε κάθε φορά τα όσα λέτε!!!*

Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι

Μάρω Λοΐζου

Εισαγωγική σημείωση

Η διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου προορίζεται για τους/τις μαθητές/-τριες της Γ΄ ή Δ΄ τάξης του δημοτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων που προτείνονται στον παρόντα σχεδιασμό μπορεί να προσεγγίσει ένα φόβο που παρουσιάζουν λίγο-πολύ όλα τα παιδιά, το φόβο για το σκοτάδι. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πλάνο προβλέπεται να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια 2-3 διδακτικών ωρών.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το φόβο για το σκοτάδι.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους έκφραση μέσω της ζωγραφικής, της συγγραφής και της δραματοποίησης.
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες διεκπεραιώνοντας ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες:

- Να νιώσουν συμπάθεια για την πρωταγωνίστρια και να αναγνωρίσουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στη συμπεριφορά της και τη δική τους αντίδραση όταν βρίσκονται σε κάποιο σκοτεινό χώρο.

- Να εκφράσουν τους λόγους για τους οποίους φοβούνται το σκοτάδι (παιχνίδι δραματοποίησης).
- Να κατανοήσουν το ρόλο του Αόρατου στην αντιμετώπιση του φόβου της Κατερίνας.
- Να προτείνουν περαιτέρω τρόπους για να αντιμετωπίσουν το φόβο τους για το σκοτάδι συντάσσοντας ένα σχετικό εγχειρίδιο και συνθέτοντας το δικό τους τραγούδι.

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Αρχικά, ο/η δάσκαλος/-α θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν το σκίτσο 1, το οποίο προσεγγίζει με χιουμοριστικό τρόπο το φόβο για το σκοτάδι κι, έπειτα, θα τους/τις ζητήσει να σχολιάσουν το σκίτσο 2. Στόχος είναι τα παιδιά να εκφράσουν σε ένα πρωτόλειο επίπεδο τον εν λόγω φόβο, τον οποίο κι εκείνα αναμένεται να διαθέτουν σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό.



Σκίτσο Β1. Το σκίτσο ανήκει στο σκίτσογράφο Newman M. και παρουσιάζει με χιουμοριστικό τρόπο το ζήτημα του φόβου για το σκοτάδι. Το κείμενο που συνοδεύει το σκίτσο έχει μεταφραστεί (CLS Cartoonstock, 2009α).



Σκίτσο Β2. Το σκίτσο ανήκει στο σκιτσογράφο Hawkins J. και σχετίζεται με την επιθυμία των παιδιών να κοιμούνται με ανοιχτό φως εξαιτίας του φόβου τους για το σκοτάδι. Το κείμενο που συνοδεύει το σκίτσο έχει μεταφραστεί (CLS Cartoonstock, 2009β).

2. Στη συνέχεια, ο/η δάσκαλος/-α θα αποκαλύψει στα παιδιά τον τίτλο του κειμένου του σχολικού Ανθολογίου («*Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι*») και θα τα προτρέψει να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενό του. Οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο στο ανθολόγιο δύνανται εξίσου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να κάνουν κάποιες πρώτες προβλέψεις.

Αρχική ανταπόκριση

1. Ο/Η εκπαιδευτικός θα διαβάσει το κείμενο μέχρι το σημείο «...*πρώτα το φως και ύστερα την πόρτα...*» κι έπειτα θα παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις για το κείμενο, καθοδηγώντας τους με ερωτήσεις του τύπου:

- ☞ *Ποιο είναι το κύριο πρόσωπο της ιστορίας;*
- ☞ *Τι συμβαίνει στην Κατερίνα;*
- ☞ *Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ζητά από τη μαμά της να αφήσει το φως αναμμένο και την πόρτα ανοιχτή;*

- ✎ Η μαμά της υπακούει στην επιθυμία της Κατερίνας;
- ✎ Θα θέλατε η μαμά της Κατερίνας να έχει μια άλλη συμπεριφορά;
- ✎ Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια;

2. Ο/Η δάσκαλος/-α θα συνεχίσει την ανάγνωση του κειμένου μέχρι το σημείο «...τα χέρια της γδέρνονται...». Έπειτα, θα αναθέσει γραπτώς στους/στις μαθητές/-τριες το παρακάτω σχήμα, το οποίο θα επεξεργαστούν πρώτα στο πλαίσιο της ομάδας τους, και στη συνέχεια θα συμπληρωθεί στον πίνακα βάσει των απαντήσεων των παιδιών.

Ο φόβος της Κατερίνας

Ποια σημεία του κειμένου δείχνουν ότι η Κατερίνα φοβάται; Με τη βοήθεια της ομάδας σας, να συμπληρώσετε το παρακάτω σχήμα.



Αφού τα παιδιά συμπληρώσουν το σχήμα, ο/η δάσκαλος/-α για να μεταβεί ομαλά στην ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας.

3. Ο/Η εκπαιδευτικός θα ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου. Έπειτα, θα υποβάλλει ερωτήσεις στους/στις μαθητές/-τριες προκειμένου να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για την ιστορία. Ενδεικτικά προτείνονται οι εξής ερωτήσεις:

- ✎ Σας άρεσε το τέλος της ιστορίας; Ήταν καλό το τέλος για τη μικρή Κατερίνα;

☞ Ποιο σημείο της ιστορίας σας άρεσε περισσότερο;

☞ Τι δε σας άρεσε καθόλου;

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η (Η ταυτότητα της Κατερίνας)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να εκφράσουν οι μαθητές/-τριες τις εντυπώσεις τους για την πρωταγωνίστρια με απώτερο στόχο να τη συμπαθήσουν και να αναγνωρίσουν σε αυτή κάποιες πράξεις και συναισθήματα που ίσως φέρουν και οι ίδιοι/-ες. Η δραστηριότητα ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί γραπτώς, όπως προτείνεται και στη συνέχεια, ενώ στα σημεία στα οποία τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν τα συναισθήματα της Κατερίνας ή τις εντυπώσεις τους για εκείνη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να τα παροτρύνει να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Η ταυτότητα της Κατερίνας

Μπορείς να περιγράψεις την Κατερίνα; Συγκέντρωσε όλα τα στοιχεία που γνωρίζεις ή φαντάζεσαι για εκείνη στην ταυτότητά της.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	
ΠΡΟΣΩΠΟ	Κατερίνα
ΕΤΩΝ	
ΕΜΦΑΝΙΣΗ	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	
ΛΟΓΙΑ	

ΠΡΑΞΕΙΣ	
ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΟΥ ΓΙΑ ΕΚΕΙΝΗ	
ΜΟΥ ΜΟΙΑΖΕΙ; ΓΙΑΤΙ;	

Μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης της δραστηριότητας, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να προτρέψει τους/τις μαθητές/-τριες ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους στην τάξη και να διεξαχθεί συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις εντυπώσεις τους για την Κατερίνα και ιδιαίτερα σχετικά με το αν εντοπίζουν κοινά στοιχεία μαζί της.

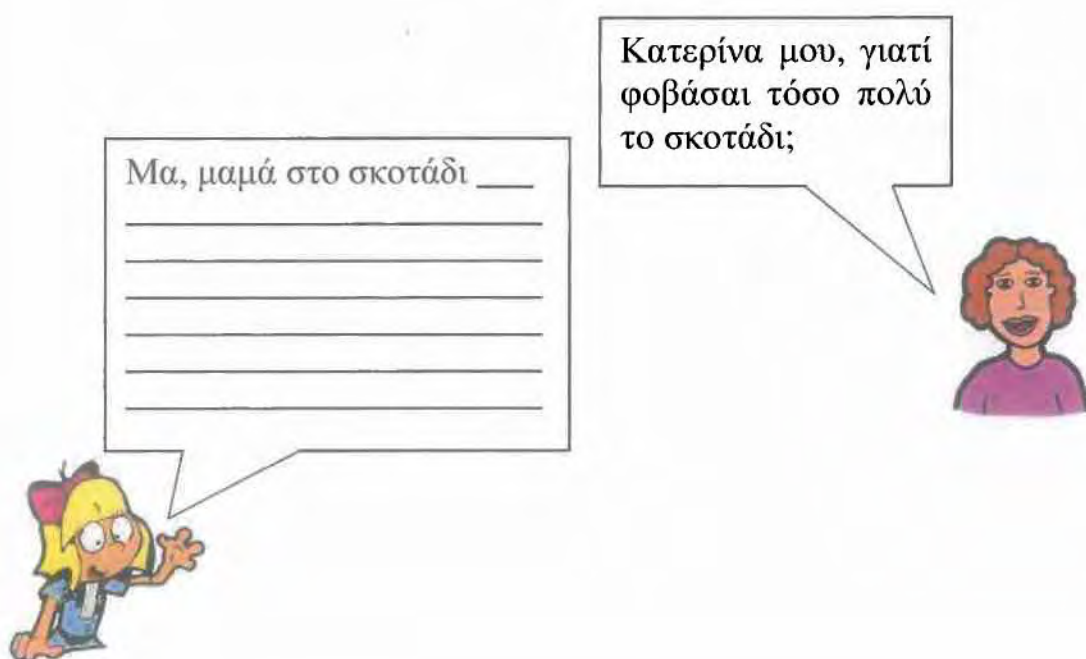
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η (Γιατί φοβάμαι το σκοτάδι...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να επεξεργαστούν οι μαθητές/-τριες τους λόγους για τους οποίους φοβούνται το σκοτάδι. Αρχικά, τα παιδιά θα καταγράψουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια της ομάδας τους, και στη συνέχεια οι ομάδες θα παρουσιάσουν τις ιδέες τους στην ολομέλεια της τάξης μέσα από ένα παιχνίδι δραματοποίησης.

Γιατί φοβάμαι το σκοτάδι...

Η Κατερίνα φοβόταν πολύ το σκοτάδι. Όμως, η μαμά της δεν καταλάβαινε γιατί το φοβόταν τόσο πολύ! Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, να γράψετε 2- 3 λόγους τους οποίους πιστεύετε ότι θα πει η Κατερίνα στη μαμά της για να αιτιολογήσει το φόβο της για το σκοτάδι.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η (Ο Αόρατος...)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ως στόχο οι μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για τον Αόρατο καταγράφοντάς τις ιδέες τους και με λέξεις και με τη βοήθεια της ζωγραφικής.

Ο Αόρατος...

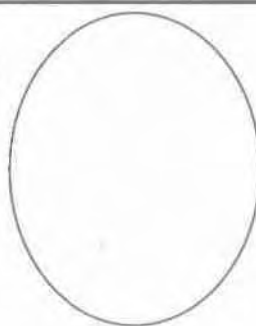


Μετά την παράξενη εκείνη βραδιά, η Κατερίνα θέλησε να περιγράψει στο ημερολόγιό της τον νέο της φίλο, τον Αόρατο. Μπορείς να τη βοηθήσεις να γράψει λίγα λόγια για εκείνον και να ζωγραφίσει ένα σκίτσο του;

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Χθες το βράδυ δε μπορούσα να κοιμηθώ επειδή φοβόμουν το σκοτάδι. Όμως, ένας νέος φίλος που γνώρισα στα όνειρά μου με βοήθησε να σταματήσω να φοβάμαι. _____

Αυτός εδώ είναι ο Αόρατος



Έκφραση της ανταπόκρισης

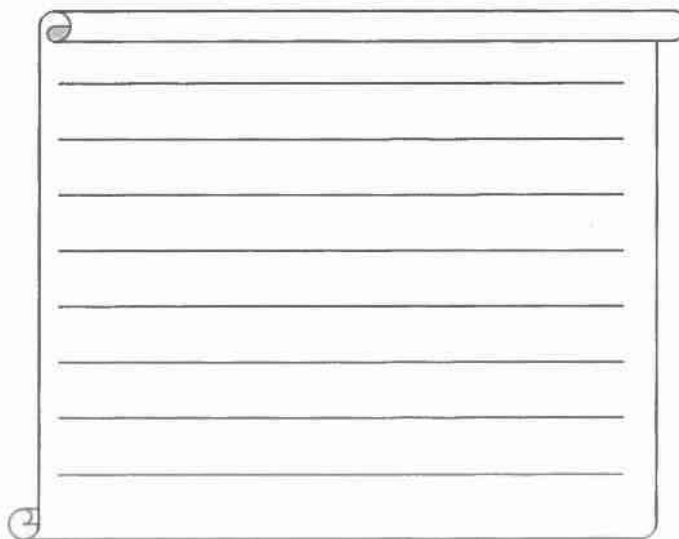
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (Το εγχειρίδιο για την αντιμετώπιση του φόβου για το σκοτάδι)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να αναλογιστούν οι μαθητές/-τριες περαιτέρω τρόπους για να αντιμετωπίσουν το φόβο τους για το σκοτάδι έτσι ώστε να τους αξιοποιήσουν κάθε φορά που θα βρίσκονται σε ένα σκοτεινό χώρο. Τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν την εν λόγω δραστηριότητα σε γραπτό επίπεδο με τη βοήθεια της ομάδας τους κι έπειτα να καθαρογράψουν τις απαντήσεις τους. Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τη δραστηριότητα, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να δέσει όλες τις σελίδες μαζί και να δημιουργήσει ένα εγχειρίδιο αντιμετώπισης του φόβου για το σκοτάδι.

Το εγχειρίδιο για την αντιμετώπιση του φόβου για το σκοτάδι

Η Κατερίνα ήταν πολύ φοβισμένη μέσα στο σκοτεινό δωμάτιο, όμως, ο Αόρατος την βοήθησε. Αν ήταν φίλη σας, τι θα την συμβουλευάτε να κάνει για να σταματήσει να φοβάται; Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, να καταγράψετε σε ένα πρόχειρο χαρτί 3- 4 ιδέες σας κι, έπειτα, κάθε μέλος της ομάδας σας να καθαρογράψει μία από αυτές στον παρακάτω πάπυρο.

A hand-drawn sketch of a scroll or piece of paper with horizontal lines for writing. The scroll is rectangular with a small circle at the top left corner and a small circle at the bottom left corner, suggesting it is a scroll. It has ten horizontal lines for writing.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η (Το τραγούδι για το σκοτάδι)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Αν ο χρόνος επαρκεί, οι μαθητές/-τριες μπορούν να συνθέσουν όλοι/-ες μαζί ένα τραγούδι το οποίο θα τους/τις βοηθήσει να αντιμετωπίσουν το φόβο τους για το σκοτάδι. Συγκεκριμένα, είναι πιθανό στη δραστηριότητα που προηγήθηκε κάποιου/-ες μαθητές/-τριες να προτείνουν το τραγούδι ως ένα τρόπο να διώχνουμε το συναίσθημα του φόβου σε ανάλογες περιπτώσεις. Αν, όμως, δεν ακουστεί η εν λόγω ιδέα, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να την προτείνει και να παροτρύνει τα παιδιά να συνθέσουν το δικό τους τραγούδι για το σκοτάδι.

Το τραγούδι για το σκοτάδι (οδηγίες για τη σύνθεση των στίχων του τραγουδιού)

Ο/Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/-τριες θα δημιουργήσουν με τις καρέκλες τους έναν κύκλο ή θα μεταφερθούν στη διαμορφωμένη γωνία για τη λογοτεχνία (αν υπάρχει). Πρώτα, ο/η δάσκαλος/-α θα καταγράψει τον αρχικό στίχο του τραγουδιού και θα δώσει το χαρτί στο παιδί που θα κάθεται δίπλα του. Το συγκεκριμένο παιδί θα γράψει ένα στίχο που θα αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου, όμως, πριν δώσει το χαρτί στον επόμενο/-η μαθητή/-τρια θα διπλώσει το χαρτί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μη φαίνεται ο προηγούμενος στίχος. Με ανάλογο τρόπο, όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες θα καταγράψουν ένα στίχο, αποκρύπτοντας κάθε φορά εκείνον από τον οποίο εμπνεύστηκαν.

Η μελοποίηση του τραγουδιού μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής με τη βοήθεια του/της σχετικού εκπαιδευτικού. Επιπλέον, τα λόγια του τραγουδιού μπορούν να συμπεριληφθούν στο εγχειρίδιο για την αντιμετώπιση του φόβου για το σκοτάδι που θα έχουν συγγράψει τα παιδιά στη 4^η δραστηριότητα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (*Τελικά, το σκοτάδι είναι τόσο φοβερό;*)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Αν η διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου πραγματοποιηθεί στη Δ' τάξη, τότε οι ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να προσεγγίσει με τα παιδιά κάποια περαιτέρω στοιχεία για το σκοτάδι, όπως είναι η φύση του και ο τρόπος δημιουργίας του. Μάλιστα, για να απομυθοποιήσουν τα παιδιά τις τρομακτικές διαστάσεις που αποδίδουν στο σκοτάδι, μπορούν να εκτελέσουν στην τάξη κάποια δραστηριότητα ανάλογη με αυτή που ακολουθεί. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός δε θα υποτιμήσει σε καμία περίπτωση το φόβο των παιδιών, ούτε θα επιδιώξει να αποδείξει ότι είναι παράλογος. Απλώς, αν κρίνει ότι ψυχολογικά οι μαθητές/-τριές του είναι πρόθυμοι/-ες να μάθουν κάποια περαιτέρω στοιχεία για το σκοτάδι μπορεί να εντάξει και τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στη διδασκαλία του.

Τελικά, το σκοτάδι είναι τόσο φοβερό; (οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας)

☞ *Κλείστε τα δάχτυλά σας και βάλτε τις παλάμες σας πάνω στα μάτια σας, όπως κάνετε όταν μετράτε στο κρυφό. Τι βλέπετε; Φοβάστε το σκοτάδι που δημιουργήσατε με τις παλάμες σας; Γιατί; Μήπως, τελικά δεν αξίζει να φοβόμαστε το σκοτάδι ούτε όταν μπαίνουμε σε ένα σκοτεινό δωμάτιο;*

Η Βαγγελίτσα

Έλλη Αλεξίου

Εισαγωγική σημείωση

Το συγκεκριμένο απόσπασμα προσφέρει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να πραγματευτεί με τους/τις μαθητές/-τριές του της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού το ζήτημα του φόβου για τη διαφορετικότητα, το οποίο, δυστυχώς, είναι έκδηλο στη σύγχρονη εποχή. Συγκεκριμένα, η ιστορία της Βαγγελίτσας μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο για την προσέγγιση του φόβου των παιδιών ιδιαίτερα στην ηλικία των 11- 12 ετών (προεφηβεία) μήπως απορριφθούν από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο δίνει το έναυσμα στα παιδιά να προσεγγίσουν το θέμα της διαφορετικότητας και των συναισθημάτων που προκαλεί τόσο από την πλευρά του/της απορριφθέντος, όσο και από την πλευρά του ατόμου που απορρίπτει κάποιον/-α άλλη. Επιπλέον, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να προσεγγίσει τα αισθήματα κατωτερότητας και φόβου που βιώνουν ορισμένα παιδιά επειδή παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες σε διάφορα επίπεδα (π.χ. οι επιδόσεις τους στα μαθήματα είναι χαμηλότερες από το επίπεδο που ορίζει ο μέσος όρος της τάξης).

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι το πλάνο διδασκαλίας που προτείνεται στη συνέχεια προορίζεται για 3- 4 διδακτικές ώρες, ενώ ενδείκνυται ο/η δάσκαλος/-α να προσαρμόσει τις διδακτικές ενέργειες και τις δραστηριότητες που έπονται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του.

Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Γενικοί σκοποί

Οι μαθητές/-τριες:

- ❖ Να προσεγγίσουν ένα κείμενο που πραγματεύεται το ζήτημα της διαφορετικότητας.
- ❖ Να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αρετές και αδυναμίες.
- ❖ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της συγγραφής και της σύνθεσης τραγουδιών.
- ❖ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες:

- Να νιώσουν συμπάθεια για την πρωταγωνίστρια του κειμένου.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματα απόρριψης που βίωσαν ή βιώνουν από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας ή αδυναμίας που φέρουν.
- Να αναλογιστούν τα κίνητρα για τα οποία κάποιοι άνθρωποι, όπως και οι ίδιοι/-ες, απορρίπτουν ορισμένα άτομα επειδή διαφέρουν από αυτούς/-ές.
- Να αναζητήσουν στον εαυτό τους προτερήματα που εξισορροπούν τυχόν αδυναμίες που φέρουν.

Φάσεις της διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Προετοιμασία περιβάλλοντος

1. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει σε κάθε ομάδα από μία κάρτα από αυτές που ακολουθούν, οι οποίες κυκλοφορούν με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής

Ένωσης στο πλαίσιο της εκστρατείας «Υπέρ της διαφορετικότητας. Κατά των διακρίσεων». Οι συγκεκριμένες κάρτες προσφέρονται δωρεάν στο Διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.stop-discrimination.info/> μαζί με περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την εν λόγω εκστρατεία για την προάσπιση της διαφορετικότητας. Μία εναλλακτική πρόταση είναι ο/η δάσκαλος/-α να ξεκινήσει το μάθημα από την αίθουσα των Η/Υ και να προτρέψει τα ίδια τα παιδιά να βρουν πληροφορίες για τη συγκεκριμένη εκστρατεία με τη βοήθεια του Διαδικτύου.

Αφού οι μαθητές/-τριες επεξεργαστούν τις κάρτες, θα ανταλλάξουν τις αρχικές τους ιδέες και απόψεις στο πλαίσιο μίας συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης αναφορικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας.



Ας είμαστε ειλικρινείς, εάν όλα γύρω μας ήταν και ακούγονταν το ίδιο μάλλον θα βρίσκαμε βαρετό ότι και να κάναμε. Η ζωή γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρουσα όταν ανοίξουμε την πόρτα στην ανθρώπινη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της – και η Ε.Ε. το έχει αντιληφθεί αυτό εδώ και καιρό. Νέα νομοθεσία υπάρχει τώρα σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση για να σταματήσει τις διακρίσεις σε βάρος των ανθρώπων εξαιτίας της φυλής και εθνότητας, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας ή αναπηρίας. Για να μάθετε περισσότερα για τα όσα κάνει η Ε.Ε. για να καταπολεμήσει τις διακρίσεις, επισκεφθείτε την ιστοσελίδα: www.stop-discrimination.info



Μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Για τη διαφορετικότητα



Κατά των διακρίσεων

Εικόνα Β4. Κάρτες της Ε.Ε. για την εκστρατεία «Για την ποικιλομορφία. Κατά των διακρίσεων» (2009).

2. Έπειτα, ο/η δάσκαλος/-α θα ανακοινώσει τον τίτλο του κειμένου και θα προτρέψει τα παιδιά, κοιτώντας παράλληλα και την εικόνα στη σελίδα 104, να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενο του αποσπάσματος με το οποίο θα ασχοληθούν. Ως σημείο αναφοράς για τις προβλέψεις τους μπορούν να αξιοποιήσουν τα θέματα που θα έχουν συζητήσει για τη διαφορετικότητα στην αρχή της διδακτικής ώρας.

Αρχική ανταπόκριση

1. Ανάγνωση του κειμένου μέχρι το σημείο «...*Τέσσερις θέλεις να σου χαρίσουνε ή πέντε;...*». Για να προσεγγίσουν τα παιδιά σε ένα πρώτο επίπεδο τα πρόσωπα της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους/τις δώσει να συμπληρώσουν έναν πίνακα καθώς θα διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο, όπως αυτός που προτείνεται στη συνέχεια. Αν κρίνει ότι ο χρόνος δεν επαρκεί, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να απευθύνει παρόμοιες ερωτήσεις με αυτές που περιλαμβάνει ο πίνακας σε προφορικό επίπεδο αφού τα παιδιά ολοκληρώσουν την ανάγνωση του αποσπάσματος.

Τα πρόσωπα της ιστορίας	Χαρακτηριστικά που ξεχώρισα σε αυτό/αυτά	Ποια είναι η σχέση του/τους:	Οι εντυπώσεις μου για το πρόσωπο/ πρόσωπα
Το κεντρικό πρόσωπο είναι:		Με τα υπόλοιπα πρόσωπα;	
Άλλο/-α πρόσωπο/-α είναι:		Με το κεντρικό πρόσωπο;	
Άλλο/-α πρόσωπο/-α είναι:		Με το κεντρικό πρόσωπο;	

Αφού τα παιδιά ανακοινώσουν όσα θα έχουν καταγράψει στον πίνακα και εκφράσουν τις εντυπώσεις τους αναφορικά με την ιστορία, ενδείκνυται να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχειά της, ώστε να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για το περιεχόμενο του κειμένου.

2. Ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει κάποιες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/-τριες προκειμένου να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για το υπόλοιπο μέρος της ιστορίας, αλλά και για το κείμενο στο σύνολό του. Ενδεικτικά προτείνονται οι εξής ερωτήσεις:

- ☞ *Πώς εξελίχθηκε, τελικά, η ιστορία;*
- ☞ *Σας άρεσε το τέλος;*
- ☞ *Ήταν καλό το τέλος για την ηρωίδα; Γιατί;*
- ☞ *Πώς πιστεύετε ότι θα την αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο εξής;*

Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η (Τα συναισθήματα της Βαγγελίτσας)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες θα μουν στη διαδικασία να φανταστούν τα συναισθήματα της πρωταγωνίστριας προκειμένου να νιώσουν συμπάθεια για το κορίτσι μέσω της διαδικασίας της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά που έχουν βιώσει κάποια παρόμοια εμπειρία θα εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα μέσα από τα λόγια του κοριτσιού, ενώ οι μαθητές/-τριες που κοροϊδεύουν κάποια παιδιά σαν τη Βαγγελίτσα θα μουν στη διαδικασία να προβληματιστούν για την επίδραση της συμπεριφοράς τους στην ψυχολογία των παιδιών που έχουν βάλει στο στόχαστρο. Η δραστηριότητα προτείνεται να συντελεστεί γραπτώς.

Τα συναισθήματα της Βαγγελίτσας

Η Βαγγελίτσα μία μέρα που γύρισε στο σπίτι της ξέσπασε σε κλάματα εξαιτίας της άσχημης συμπεριφοράς των συμμαθητών της. Ενώ, έκλαιγε, άρχισε να τραγουδά ένα λυπητερό τραγούδι με το οποίο εξέφραζε τα

συναισθήματά της. Τι φαντάζεστε ότι θα έλεγαν οι στίχοι του τραγουδιού;
Να τους συμπληρώσετε με τη βοήθεια της ομάδας σας.



Το σχολείο δε θέλω να ξαναδώ,
γιατί νιώθω λες και δεν κάνω τίποτα
σωστό.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η (Εκφράζουμε τις δικές μας εμπειρίες)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Ο/Η εκπαιδευτικός θα προτρέψει τα παιδιά να εκφράσουν κάποιες προσωπικές τους εμπειρίες, όπως αυτή που έζησε η Βαγγελίτσα, κατά τις οποίες επειδή είναι διαφορετικοί/-ες από τους/τις άλλους/-ες εισέπραξαν τις κοροϊδίες τους. Προκειμένου να παροτρύνει όλα τα παιδιά να εκφραστούν, μπορεί να τους/τις αναθέσει να γράψουν λίγα λόγια για την εμπειρία τους σε ένα χαρτάκι χωρίς να αποκαλύψουν το όνομά τους, να διπλώσουν το χαρτάκι και να το βάλουν σε ένα σακούλι. Έπειτα, ο/η δάσκαλος/-α θα τραβά ένα- ένα τα χαρτάκια και θα διαβάζει τις εμπειρίες των παιδιών ζητώντας κάθε φορά από τους/τις μαθητές/-τριες να τις σχολιάζουν και να εκφράζουν τα

συναισθήματα που τους/τις προκαλούν. Προτείνεται ο συγκεκριμένος τρόπος προκειμένου να εκφραστούν όλα τα παιδιά διατηρώντας την ανωνυμία τους.

Εκφράζουμε τις δικές μας εμπειρίες (η διατύπωση της δραστηριότητας)

✎ *Εσείς έχετε αισθανθεί ποτέ σαν τη Βαγγελίτσα; Να περιγράψετε με λίγα λόγια μία εμπειρία σας κατά την οποία οι άλλοι σας κορόιδεψαν μόνο και μόνο επειδή είσαστε διαφορετικοί από αυτούς ή δεν τα καταφέρατε τόσο καλά σε κάποια δραστηριότητα. Πώς νιώσατε τότε;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η (Οι συμμαθητές της Βαγγελίτσας)

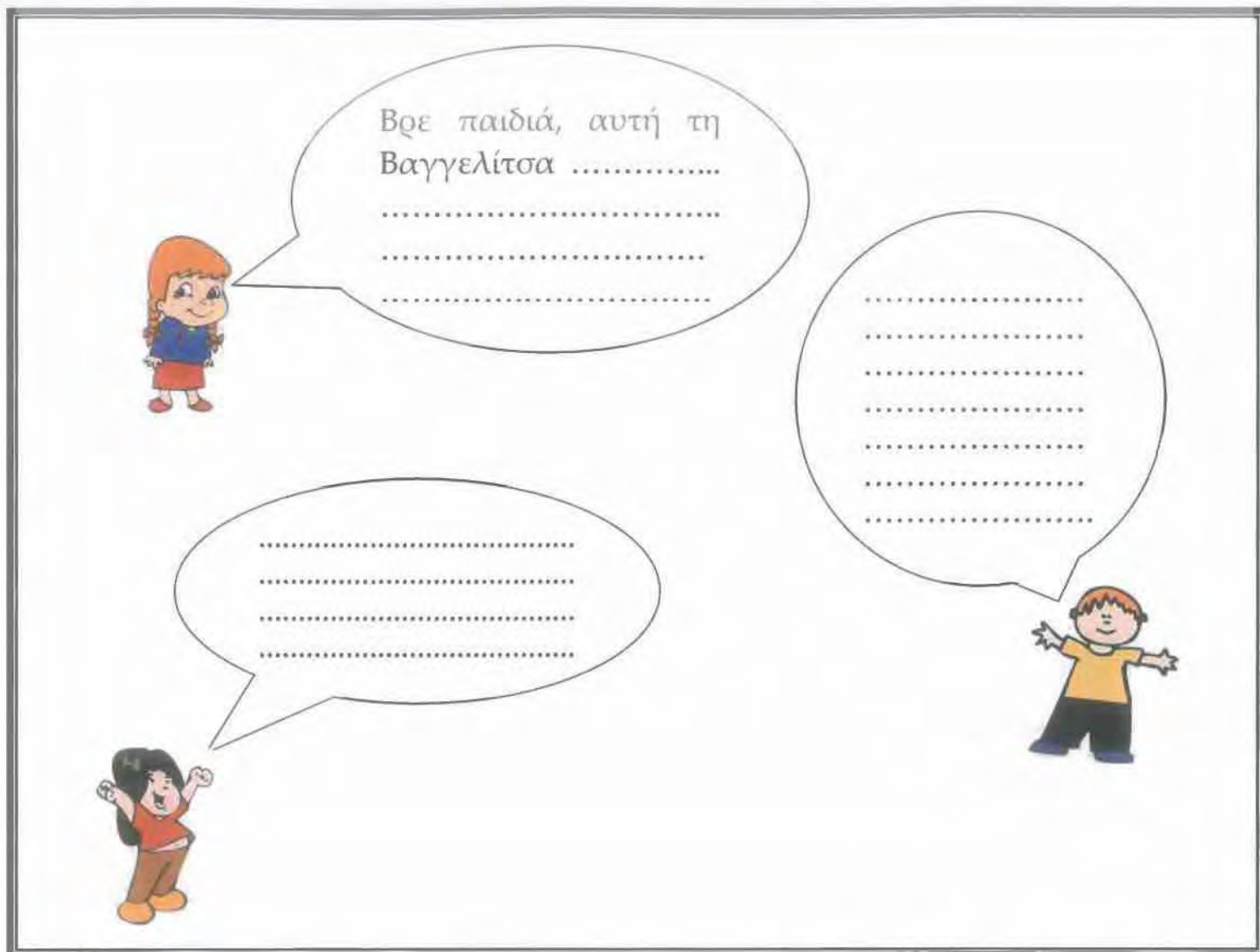
Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να μουν οι μαθητές/-τριες στη διαδικασία να προσεγγίσουν τα κίνητρα για τα οποία τα υπόλοιπα παιδιά απέρριψαν, αρχικά, τη Βαγγελίτσα. Συζητώντας τα αίτια της συμπεριφοράς των συγκεκριμένων παιδιών, ίσως αναγνωρίσουν σκέψεις ή και συμπεριφορές που έχουν υιοθετήσει οι ίδιοι/-ες απέναντι σε άλλα παιδιά. Η εν λόγω δραστηριότητα ενδείκνυται να συντελεστεί σε γραπτό επίπεδο.

Οι συμμαθητές της Βαγγελίτσας

Οι συμμαθητές της Βαγγελίτσας πριν ανακαλύψουν το ταλέντο της στο τραγούδι δεν ήθελαν να παίζουν μαζί της. Μάλιστα, στα διαλείμματα κάποιοι συγκεντρώνονταν και μιλούσαν για το κορίτσι. Μπορείς να φανταστείς τι λέγανε;





ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η (Ψηφίζουμε υπέρ ή κατά της απόρριψης της Βαγγελίτσας;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Μία δραστηριότητα για να εκφράσουν οι μαθητές/-τριες την θετική ή αρνητική τους άποψη σχετικά με την απόρριψη του διαφορετικού αποτελεί η τεχνική του debate η οποία δύναται να εφαρμοστεί και στη σχολική τάξη.

Ψηφίζουμε υπέρ ή κατά της απόρριψης της Βαγγελίτσας; (οδηγίες για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας)

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός θα επιλέξει τρία παιδιά που θα συστήσουν μία επιτροπή που θα κρίνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των επιχειρημάτων που θα

εκθέσουν στη συνέχεια οι ομάδες. Επίσης, θα επιλέξει ένα μαθητή/-τρια για να συντονίζει τη διαδικασία ή ο/η ίδιος/-α μπορεί να αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο.

Έπειτα, θα θέσει στα παιδιά μία ερώτηση του τύπου:

✎ *Εσείς, αν ήσαστε συμμαθητές και συμμαθήτριες με τη Βαγγελίτσα θα κάνατε παρέα μαζί της πριν μάθετε για το ταλέντο της στο τραγούδι;*

Ανάλογα με τις απαντήσεις τους, οι μαθητές/-τριες θα σχηματίσουν δύο ομάδες: η μία θα αποτελείται από τα παιδιά που θα έκαναν παρέα μαζί της και η δεύτερη ομάδα από τους/τις μαθητές/-τριες που δε θα έκαναν παρέα μαζί της. Στη συνέχεια, ο/η δάσκαλος/-α θα αναθέσει στα παιδιά να συσκεφθούν για λίγο και να καταγράψουν 5-6 επιχειρήματα με τα οποία θα αιτιολογούν την επιλογή τους. Αφού ολοκληρώσουν και οι δύο ομάδες, τότε θα ανταλλάξουν το χαρτί στο οποίο θα έχουν καταγράψει τα επιχειρήματά τους και για λίγα λεπτά θα ετοιμάσουν τα αντεπιχειρήματά τους.

Έπειτα, κάποια ομάδα θα διατυπώσει το πρώτο επιχείρημα και η άλλη ομάδα θα απευθύνει ένα αντεπιχείρημα για να το ακυρώσει και θα προτάξει ένα νέο επιχείρημα. Η διαδικασία θα συντελεστεί με το συγκεκριμένο τρόπο ώσπου να ολοκληρώσουν και οι δύο ομάδες τα επιχειρήματά τους. Εν τω μεταξύ, η επιτροπή θα παρακολουθεί τη διεξαγωγή της διαδικασίας και θα αξιολογεί τα επιχειρήματα ως προς την πειστικότητά τους και την ορθότητα του συλλογισμού που εκφράζουν. Στο τέλος, η επιτροπή θα αποφασίσει ποια από τις δύο ομάδες θα έχει εκφράσει τα πιο έγκυρα επιχειρήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η (Τι νιώθουμε απέναντι στο διαφορετικό;)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Μετά τη διεξαγωγή του debate, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει στα επιχειρήματα της ομάδας που ήταν υπέρ της απόρριψης του κοριτσιού κάποια συναισθήματα που λανθάνουν στα κίνητρά τους. Επιπλέον, μπορεί να μοιράσει σε κάθε ομάδα την περίληψη του παραμυθιού που παραθέτουμε στη συνέχεια. Αφού οι μαθητές/-τριες το διαβάσουν σιωπηρά και ανταλλάξουν τις απόψεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, θα τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια της τάξης για να διεξαχθεί περαιτέρω συζήτηση με όλους/-ες τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι συχνά απορρίπτουμε κάτι διαφορετικό εξαιτίας των συναισθημάτων φόβου που μας προκαλεί.

Τι νιώθουμε απέναντι στο διαφορετικό;

Μια διαφορετική ιστορία

«Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα πανέμορφο δάσος, ζούσε ένα πανέμορφο κορίτσι με πράσινα μάτια, μακριά καστανά μαλλιά και κατακόκκινα μαγουλάκια. Δεν είχε όνομα, αλλά οι φίλοι της, τα ζώα του δάσους, δηλαδή, τη φώναζαν Χρωματιστή. Μετά από κάποια περιπέτεια, η Χρωματιστή έφτασε στον κόσμο των γκριζών, και πολύ φοβήθηκε. Όλοι την κοίταζαν περίεργα ενώ το μόνο που έδινε χρώμα στην ανιαρή ζωή τους ήταν τα μαύρα δάκρυα τους. Η Χρωματιστή φοβήθηκε και άρχισε να κλαίει και αυτή. Όταν οι γκριζοί την άγγιξαν έγινε κάτι υπέροχο. Ο κόσμος τους αλλά και οι ίδιοι απέκτησαν χρώμα και τα δάκρυα τους έτρεχαν στα μάγουλα άχρωμα και όχι μαύρα».

από τους/τις μαθητές/-τριες του Γυμνασίου Μελεσών
(Ευρώπολις, 2009)

Έκφραση της ανταπόκρισης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η (*Τι να λένε τώρα οι συμμαθητές της Βαγγελίτσας;*)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα υποβάλλει τους/τις μαθητές/-τριες στη διαδικασία να φανταστούν τους λόγους για τους οποίους τα υπόλοιπα παιδιά διαφοροποίησαν τη συμπεριφορά τους απέναντι στη Βαγγελίτσα αφού ανακάλυψαν το ταλέντο της στη μουσική. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος της μεταστροφής της συμπεριφοράς τους είναι ότι κατάλαβαν ότι και η Βαγγελίτσα έχει, βέβαια, κάποιες αδυναμίες, αλλά διαθέτει και αρετές με αποτέλεσμα να μην είναι τελικά τόσο διαφορετική από τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Τι να λένε τώρα οι συμμαθητές της Βαγγελίτσας:

Μετά την αποκάλυψη του ταλέντου της Βαγγελίτσας, τα παιδιά άρχισαν να κάνουν παρέα μαζί της. Ο Πυθαγόρας έγραψε λίγα λόγια στο ημερολόγιό του, παρουσιάζοντας τους λόγους που άλλαξε τη συμπεριφορά του απέναντί της. Μπορείς να φανταστείς τι έγραψε;

Ημερομηνία:

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Τον τελευταίο καιρό, εγώ και τα υπόλοιπα παιδιά αρχίσαμε να κάνουμε παρέα με τη Βαγγελίτσα. Μέχρι τώρα δεν ήθελα να κάνω παρέα μαζί της επειδή

..... αλλά μόλις την άκουσα να τραγουδά

Σε αφήνω τώρα γιατί ήρθε η Βαγγελίτσα για να παίξουμε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7^η (Το δέντρο των αρετών, το δέντρο των αδυναμιών)

Διευκρινήσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές/-τριες να εκφράσουν τις αδυναμίες τους, αλλά και τις αρετές τους προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι φέρουν αδυναμίες, οι οποίες αντισταθμίζονται, ωστόσο, από τα προτερήματά τους. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να καταγράψουν τις αρετές και τις αδυναμίες τους στα καρτελάκια που δίνονται στη συνέχεια, κι έπειτα να κολλήσουν τα καρτελάκια για τις αρετές και τις αδυναμίες τους στο «Δέντρο των αρετών» και στο «Δέντρο των αδυναμιών» αντίστοιχα.

Ο/Η δάσκαλος/-α θα έχει ήδη ετοιμάσει από χαρτόνι τα δύο δέντρα στα οποία θα αναρτηθούν τα καρτελάκια. Ένας τρόπος για να απενοχοποιήσει τα παιδιά για τις αδυναμίες τους είναι να συμπληρώσει και να κολλήσει ο/η ίδιος/-α τα δικά του καρτελάκια με τις αρετές και τις αδυναμίες του. Στο τέλος, ο/η δάσκαλος/-α μπορεί να παρουσιάσει όλα τα προτερήματα των παιδιών της τάξης ώστε να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και τις αδυναμίες τους αποφεύγοντας οποιαδήποτε αναφορά σε κάποιο/-α συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες μπορούν να προτείνουν συμβουλές για τη βελτίωση της αδυναμίας που θα παρουσιάζεται κάθε φορά.

Το δέντρο των αρετών, το δέντρο των αδυναμιών

Όπως η Βαγγελίτσα, έτσι και όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποια χαρίσματα και κάποιες αδυναμίες. Συμπλήρωσε στα παρακάτω καρτελάκια κάποια χαρίσματά σου και κάποιες αδυναμίες σου.

Εγώ μπορώ _____

Εγώ δε μπορώ _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Ερωτηματολόγιο

Στο παρόν Παράρτημα, παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στην έρευνα πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας, προκειμένου να συλλέξουμε τις αρχικές και τις τελικές τους ιδέες αναφορικές με το ζήτημα του φόβου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο (Παρασκευόπουλος, 1993β: 54), κοινώς συντάχθηκε αποκλειστικά για την προκειμένη έρευνα.

Οι 4 πρώτες ερωτήσεις καλούν τα παιδιά να επιλέξουν πόσο συχνά ή σε ποιο βαθμό βιώνουν το φόβο του σκοταδιού, το φόβο για τα ζώα, το φόβο για το σχολείο και το φόβο για το θάνατο έτσι ώστε να αξιολογήσουμε σε ένα πρώτο επίπεδο την ένταση με την οποία νιώθουν τους εν λόγω φόβους¹. Η 5^η ερώτηση προβλέπει να θέσουν τα παιδιά κατά αύξουσα σειρά κάποιους φόβους τους ανάλογα με την ένταση, με την οποία βιώνουν καθέναν από αυτούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση αφήνεται η επιλογή να συμπληρώσουν οι μαθητές/-τριες κι ένα δικό τους φόβο που δεν έχουμε συμπεριλάβει στις προτεινόμενες απαντήσεις. Στόχος του εν λόγω ερωτήματος ήταν να αναδειχθεί ο επικρατέστερος φόβος των μαθητών/-τριών.

Επισημαίνεται ότι οι εικόνες clipart αντλήθηκαν από ηλεκτρονικές πηγές (Clipart.com, 2009), ενώ το σκίτσο με τον ελέφαντα είναι του σκιτσογράφου Reynolds D. (CLS Cartoonstock, 2009γ).

1. Οι συγκεκριμένοι φόβοι δεν επιλέχθηκαν τυχαία, καθώς ταλανίζουν συχνά τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Περισσότερες πληροφορίες παρατίθενται στο 3^ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 3.1 με τίτλο «Οι αναπτυξιακοί φόβοι των παιδιών» στις σσ. 54 – 56.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονοματεπώνυμο:

Να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, συμπληρώνοντας ένα x ή ✓ μόνο σε ένα κουτάκι κάθε απάντησης.

1. Το παιδί στη φωτογραφία είναι φοβισμένο επειδή βρίσκεται στο δωμάτιό του με το φως σβηστό. Νιώθεις, όπως εκείνο:

Πολύ συχνά

☐

Κάποιες φορές

☐

Σπάνια/ Ποτέ

☐

2. Νιώθεις φόβο, όπως ο ελέφαντας στο σκίτσο, για ορισμένα ζώα:

Πάρα πολύ

☐

Αρκετά

☐

Καθόλου

☐

❖ Αν η απάντησή σου στην ερώτηση 2 είναι **Πάρα πολύ** ή **Αρκετά**, να γράψεις 3 ζώα για τα οποία νιώθεις φόβο.

α) _____

β) _____

γ) _____

3. Υπάρχουν μέρες στις οποίες νιώθεις ότι δε θέλεις να πας στο σχολείο;

Πολύ συχνά

Κάποιες φορές

Σπάνια/ Ποτέ

☐☐☐

❖ Αν η απάντησή σου στην ερώτηση 3 είναι **Πολύ συχνά** ή **Κάποιες φορές**, να επιλέξεις έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω λόγους για τους οποίους δε θέλεις να πας στο σχολείο:

α) Επειδή φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν τα υπόλοιπα παιδιά

☐

β) Επειδή φοβάμαι ότι δεν έχω μελετήσει καλά

☐

γ) Για κάποιον άλλο λόγο (συμπλήρωσέ τον): _____

☐

4. Ο κύριος Μανόλης δεν ήταν πολύ προσεκτικός και είχε ένα ατύχημα. Υπάρχουν στιγμές που φοβάσαι μήπως πάθεις κάποιο κακό εσύ ή τα αγαπημένα σου πρόσωπα;



Πολύ συχνά

Κάποιες φορές

Σπάνια/ Ποτέ

☐☐☐

5. Κάθε άνθρωπος φοβάται σε διαφορετικό βαθμό κάποια πράγματα ή καταστάσεις. Χρησιμοποιώντας τους αριθμούς 1-5, δείξε ποιες καταστάσεις φοβάσαι περισσότερο ή λιγότερο από αυτές που ακολουθούν. Τον αριθμό 1 θα το χρησιμοποιήσεις για το μικρότερο φόβο σου, το 2 για τον αμέσως επόμενο φτάνοντας τελικά στον αριθμό 5 που θα αντιστοιχεί στην κατάσταση που φοβάσαι περισσότερο. Πρόσεξε να χρησιμοποιήσεις κάθε αριθμό μία μόνο φορά.

α) Φόβος για το σκοτάδι

☐

β) Φόβος μήπως συμβεί κάτι κακό
στα αγαπημένα μου πρόσωπα

☐

γ) Φόβος να πάω στο σχολείο

☐

δ) Φόβος για τα ζώα

☐

ε) Φόβος για κάτι άλλο (συμπλήρωσε το): _____

☐

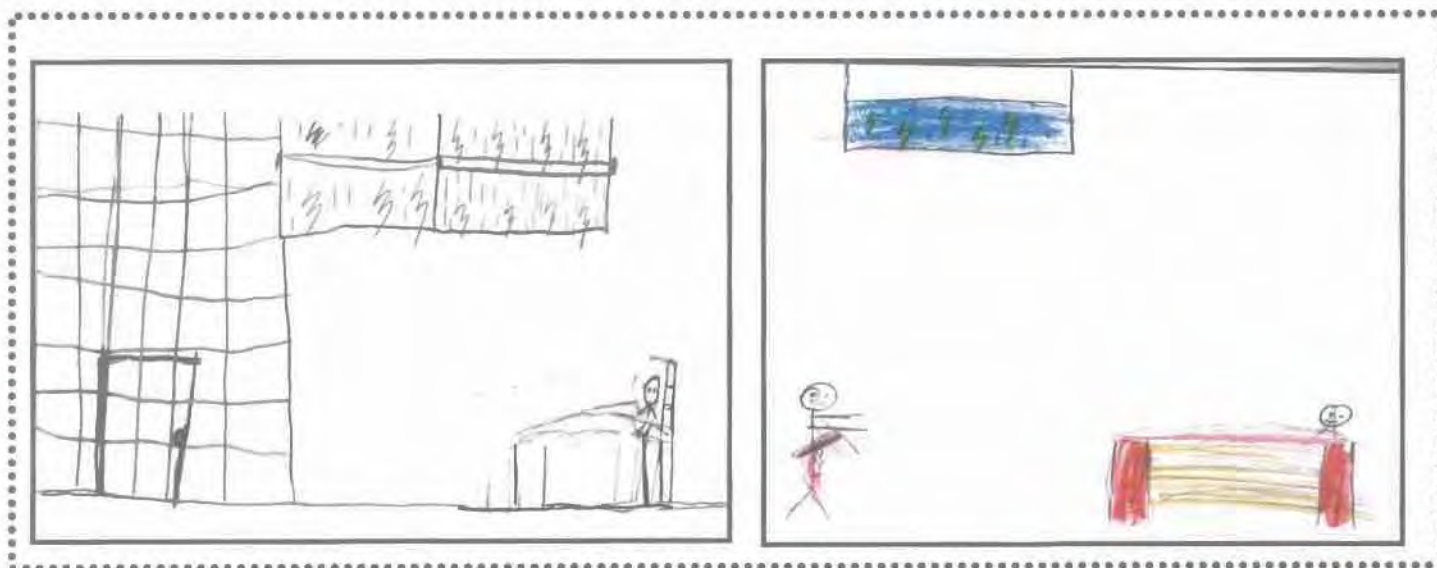
ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Οι αρχικές και οι τελικές ζωγραφιές των παιδιών

Στο παρόν Παράρτημα θα παραθέσουμε τις αρχικές και τις τελικές ζωγραφιές των παιδιών, οι οποίες συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας. Ο τρόπος με τον οποίο ανατέθηκε η εν λόγω δραστηριότητα στα παιδιά ήταν διαμέσου της ερώτησης: «Φανταστείτε ένα παιδί της ηλικίας σας, το οποίο φοβάται. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι φοβισμένο;».

Επισημαίνεται ότι κάποιες από τις ζωγραφιές των παιδιών έχουν ήδη παρατεθεί στην εργασία¹. Όμως, στην παρούσα ενότητα αξίζει να παραθέσουμε συγκριτικά τις εν λόγω ζωγραφιές².



Εικόνα Δ1. Η αρχική και η τελική ζωγραφία ενός μαθητή, σε καθεμία από τις οποίες απεικονίζεται ένα παιδί που φοβάται τους κεραυνούς.

1. Συγκεκριμένα στο 5ο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 5.2 με τίτλο «Τα κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων: παρουσίαση των αρχικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις ζωγραφιές των παιδιών πριν από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας» και συγκεκριμένα στις σσ. 122 – 124 και στην Ενότητα 5.5 με τίτλο «Συγκριτική παρουσίαση των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων και ζωγραφιών που συλλέχθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών» και συγκεκριμένα στις σσ. 147 – 149.

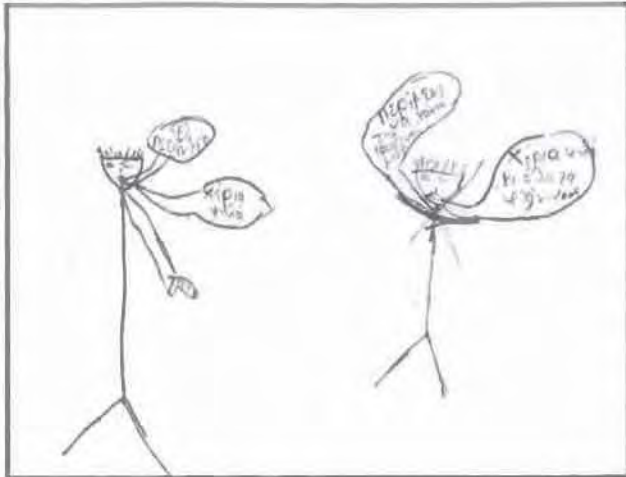
2. Οι ζωγραφιές στα αριστερά πρόκειται για τις αρχικές και οι ζωγραφιές στα δεξιά πρόκειται για τις τελικές.



Εικόνα Δ2. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, σε καθεμία από τις οποίες απεικονίζεται ένα παιδί που φοβάται τους κεραυνούς.



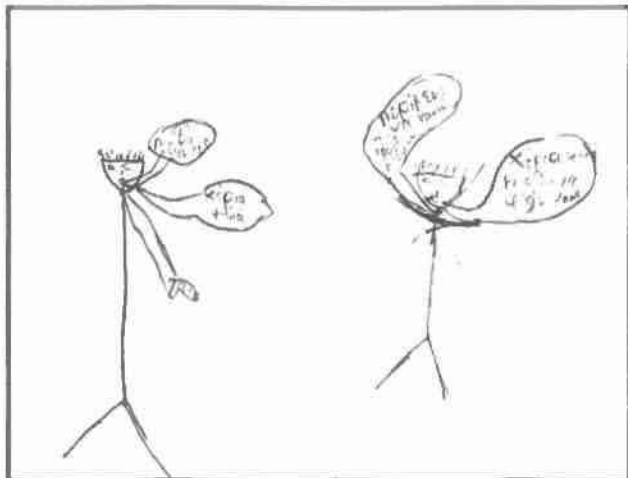
Εικόνα Δ3. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας, σε καθεμία από τις οποίες απεικονίζεται ένα κορίτσι που φοβάται τα φαντάσματα.



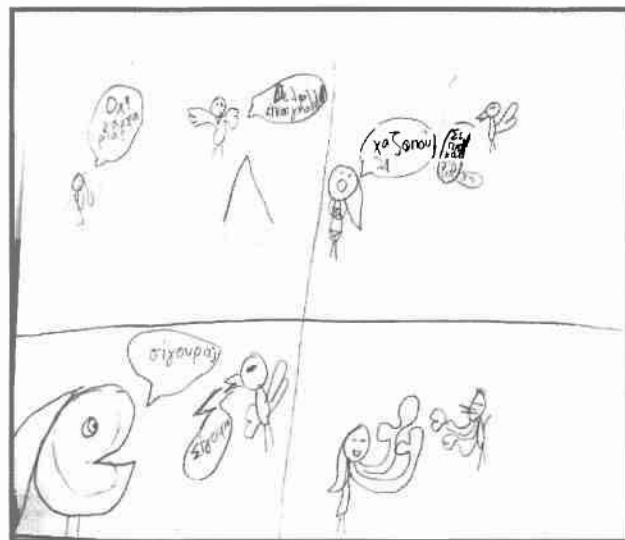
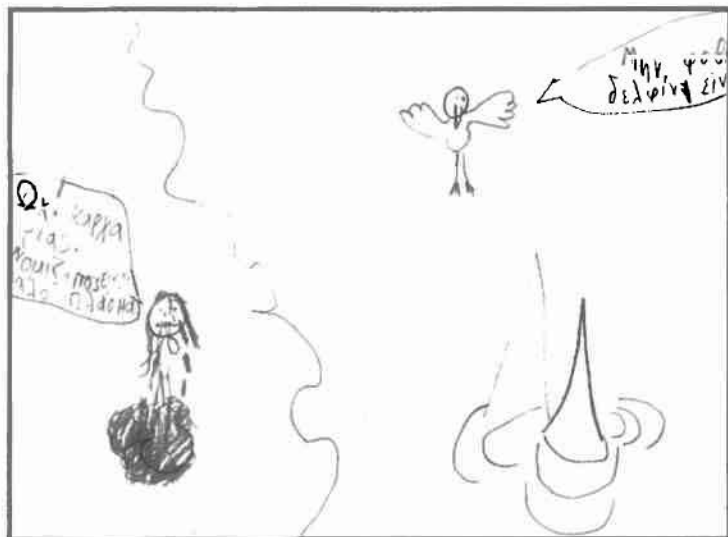
Εικόνα Δ4. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες διαφοροποιούνται αναφορικά με το φόβο που παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, η αρχική του ζωγραφιά απεικονίζει ένα παιδί που φοβάται το θάνατο. Το πρόσωπο που κρατάει το όπλο προστάζει το παιδί να σηκώσει τα χέρια ψηλά και το αγόρι του ζητά να περιμένει για «να κάνει την προσευχή του». Η τελική ζωγραφιά απεικονίζει το φόβο για τα ζώα. Το αγόρι δηλώνει το φόβο του, ενώ η αγριότητα του σκύλου διαφαίνεται από το γάβγισμά του.



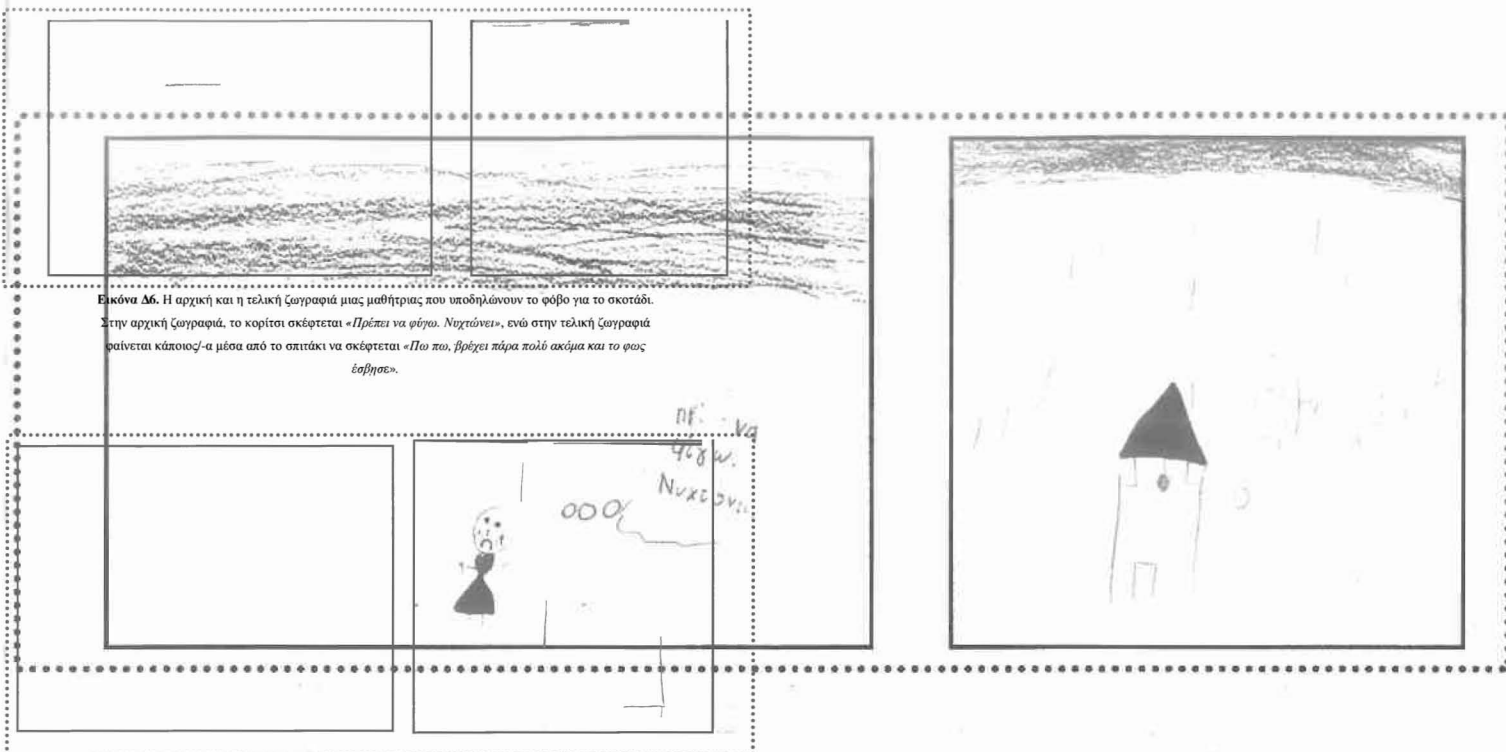
Εικόνα Δ5. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας, σε καθεμία από τις οποίες απεικονίζεται ένα κορίτσι που φοβάται τα ζώα. Και στις δύο ζωγραφιές το κορίτσι πιστεύει ότι βλέπει έναν καρχαρία, όμως, την καθησυχάζει, λέγοντας της ότι πρόκειται για δελφίνι.



Εικόνα Δ4. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες διαφοροποιούνται αναφορικά με το φόβο που παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, η αρχική του ζωγραφιά απεικονίζει ένα παιδί που φοβάται το θάνατο. Το πρόσωπο που κρατάει το όπλο προστάζει το παιδί να σηκώσει τα χέρια ψηλά και το αγόρι του ζητά να περιμένει για «να κάνει την προσευχή του». Η τελική ζωγραφιά απεικονίζει το φόβο για τα ζώα. Το αγόρι δηλώνει το φόβο του, ενώ η αγριότητα του σκύλου διαφαίνεται από το γάβγισμά του.



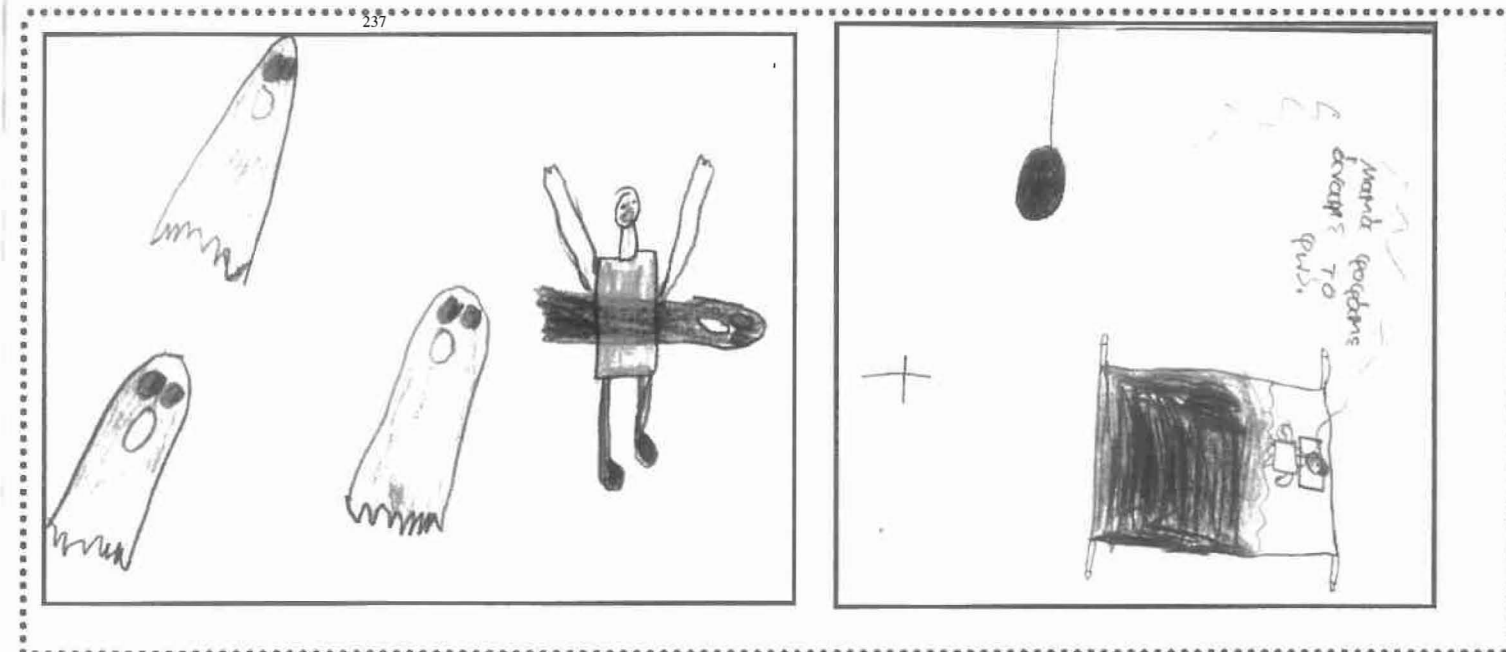
Εικόνα Δ5. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας, σε καθεμία από τις οποίες απεικονίζεται ένα κορίτσι που φοβάται τα ζώα. Και στις δύο ζωγραφιές το κορίτσι πιστεύει ότι βλέπει έναν καρχαρία, όμως, την καθησυχάζει, λέγοντας της ότι πρόκειται για δελφίνι.

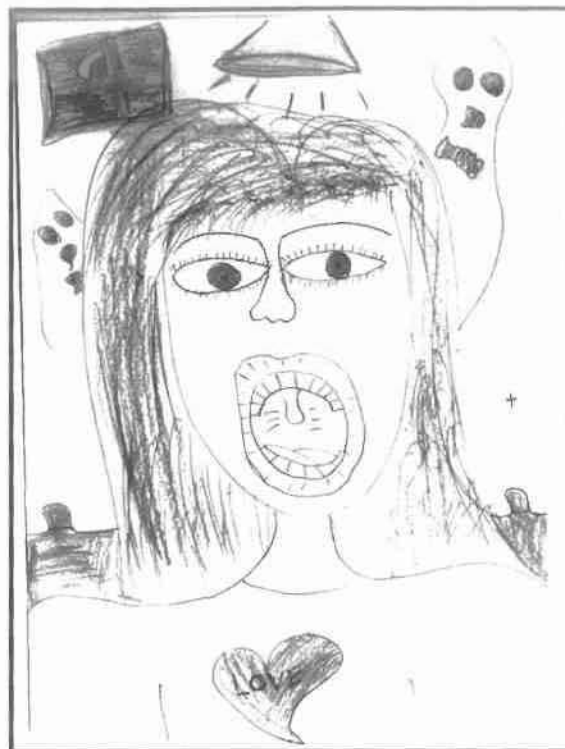


Εικόνα 46. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μητέρας που υποδηλώνουν το φόβο για το σκοτάδι. Στην αρχική ζωγραφιά, το κορίτσι σκέφτεται «Πρέπει να φώσω. Νυχτώνει», ενώ στην τελική ζωγραφιά φαίνεται κάποιος/-α μέσα από το σπιτάκι να σκέφτεται «Πω πω, βρέχει πάρα πολύ ακάμα και το φως έσβησε».

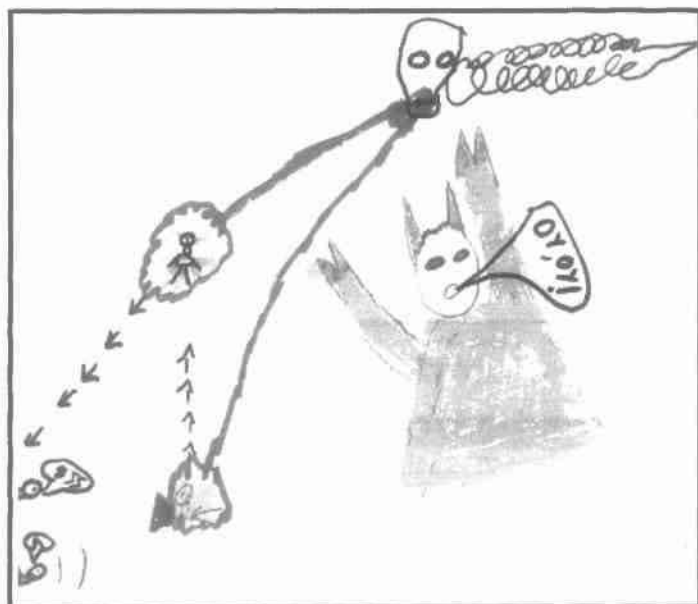


Εικόνα 47. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες υποδηλώνουν το φόβο για τα φαντάσματα και το σκοτάδι. Συγκεκριμένα, η αρχική ζωγραφιά απεικονίζει εξόφθαλμο το φόβο του παιδιού για τα φαντάσματα, ενώ η τελική ζωγραφιά προβάλλει το άλλο νόμισμα του ίδιου φόβου, εστιάζοντας στο σκοτάδι. Πιο αναλυτικά, το παιδί της τελικής ζωγραφιάς λέει: «Μαμά, φοβάμαι. Ανοίξε το φως». Σημαντικό είναι το σημάδι στα αριστερά της τελικής ζωγραφιάς του μαθητή, το οποίο υποδηλώνει ότι ο μαθητής- σύμφωνα με τον ίδιο- μοιάζει στο παιδί του σκύτου.

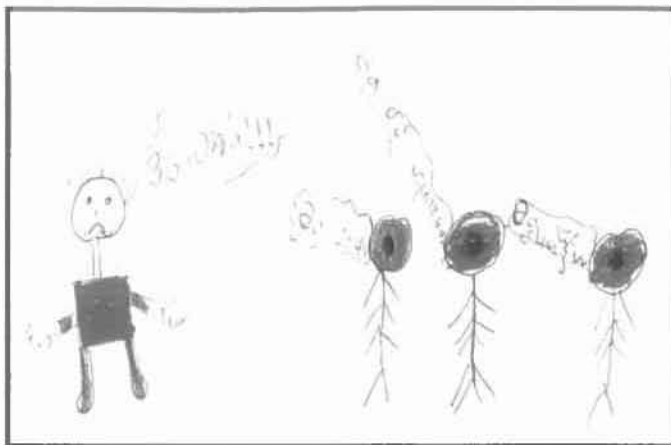
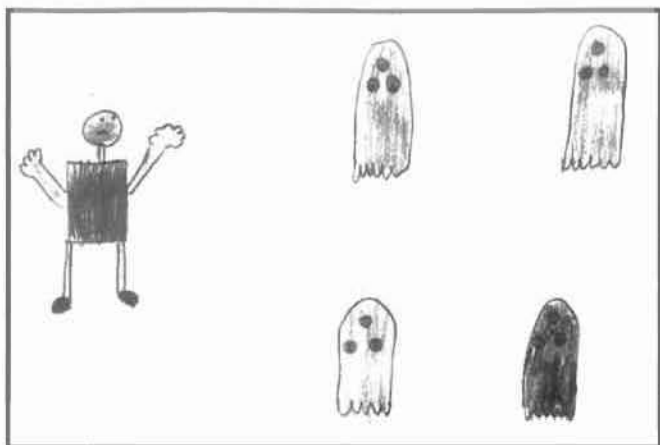




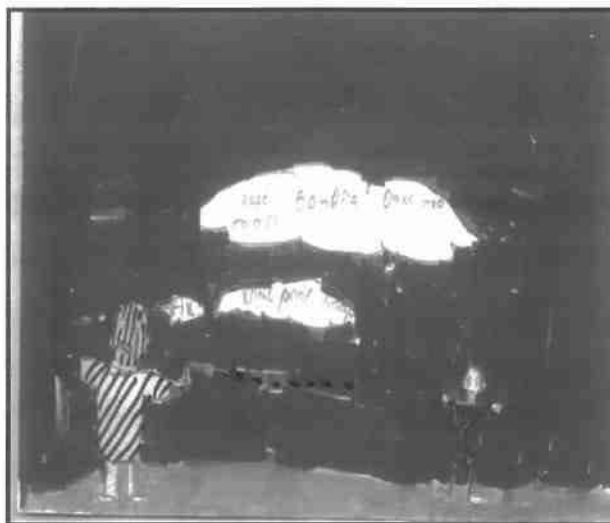
Εικόνα Δ8. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζουν ένα κορίτσι το οποίο φοβάται τα φαντάσματα. Στα δεξιά της τελικής ζωγραφιάς, μπορούμε να διακρίνουμε το σημάδι που υποδηλώνει ότι η μαθήτρια πιστεύει πως μοιάζει στο κορίτσι της ζωγραφιάς.



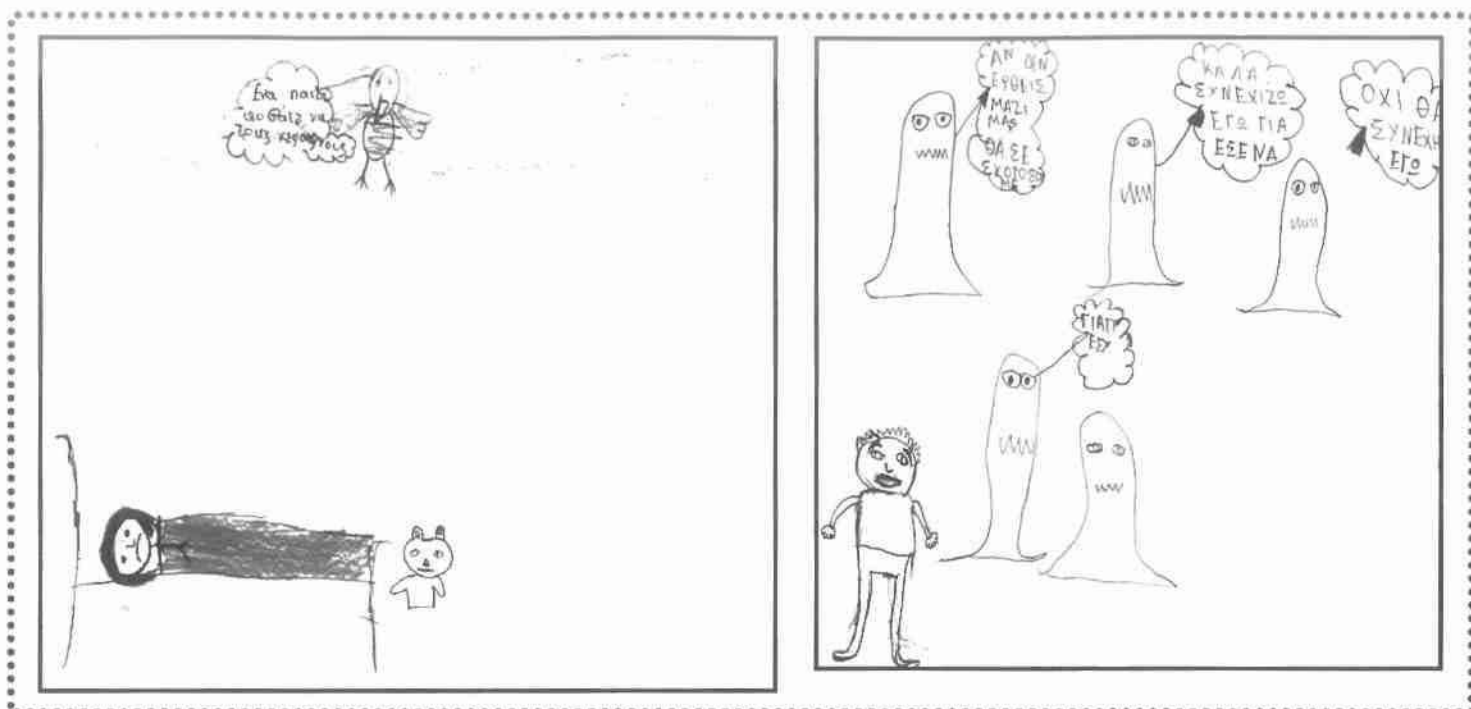
Εικόνα Δ9. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες υποδηλώνουν το φόβο για τα φαντάσματα.



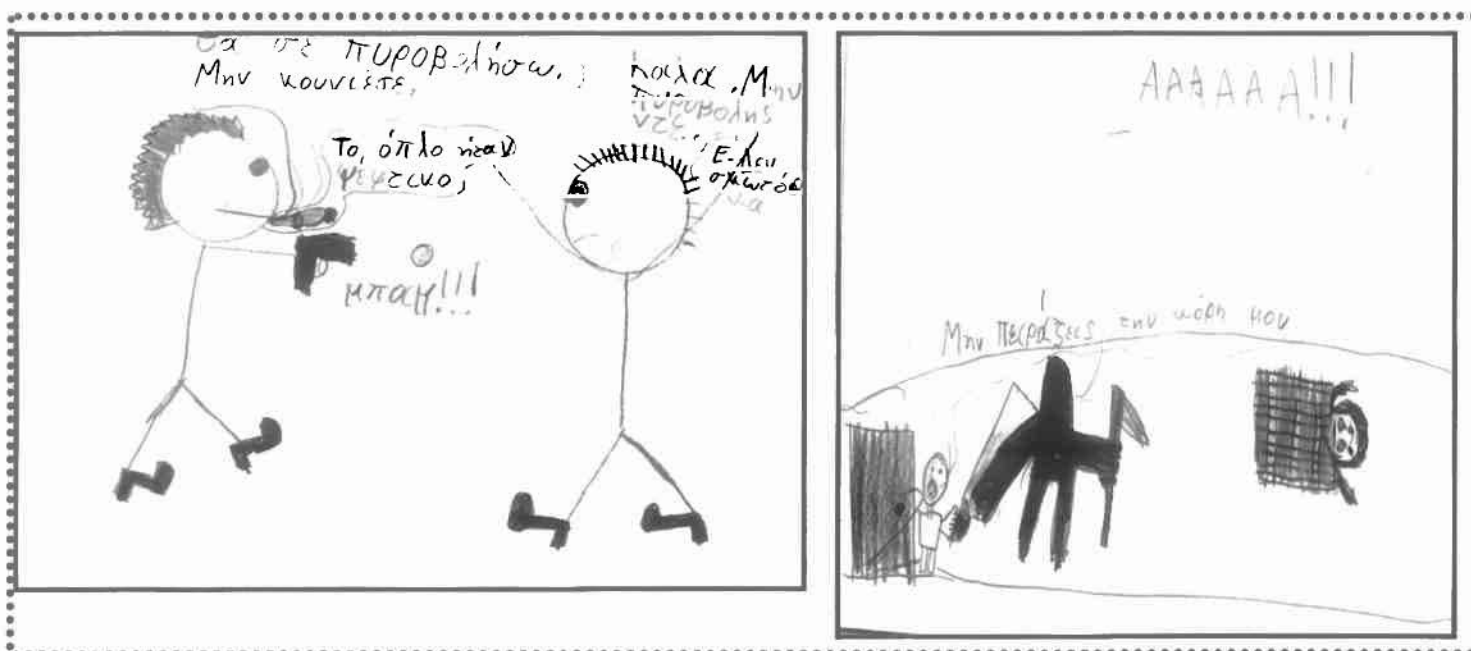
Εικόνα Δ10. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες υποδηλώνουν το φόβο για τα φαντάσματα. Μάλιστα, τα φανταστικά πλάσματα στην τελική ζωγραφιά του μαθητή είναι αρκετά τρομακτικά, καθώς εξαπολύουν απειλές του τύπου: «Θα σε φάω», «Θα σε σκοτώσω», «Θα σε σφάζω».



Εικόνα Δ11. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, στις οποίες κυριαρχεί ο φόβος για τα φαντάσματα και το τραυματισμό/ θάνατο. Όπως μου επεξήγησε ο μαθητής, η αρχική του ζωγραφιά απεικονίζει περισσότερο το φόβο τα φαντάσματα, ενώ η τελική ζωγραφιά το φόβο για το θάνατο καθώς βλέπουμε ένα πρόσωπο να κρατά ένα όπλο και το άλλο να φωνάζει «βοήθεια».



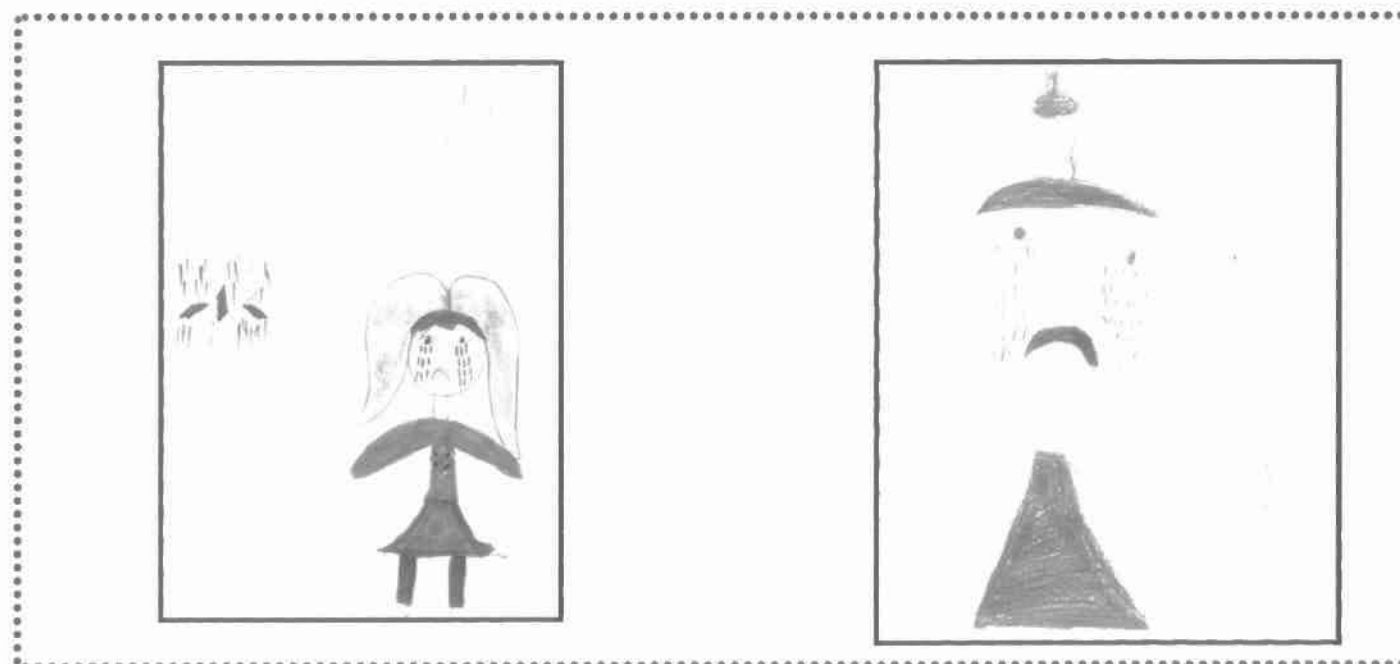
Εικόνα Δ12. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας, οι οποίες διαφοροποιούνται αναφορικά με το φόβο που υποδηλώνουν. Συγκεκριμένα, η αρχική παρουσιάζει ένα κορίτσι να φοβάται τους κεραυνούς και η τελική ένα αγόρι να φοβάται τα φαντάσματα.



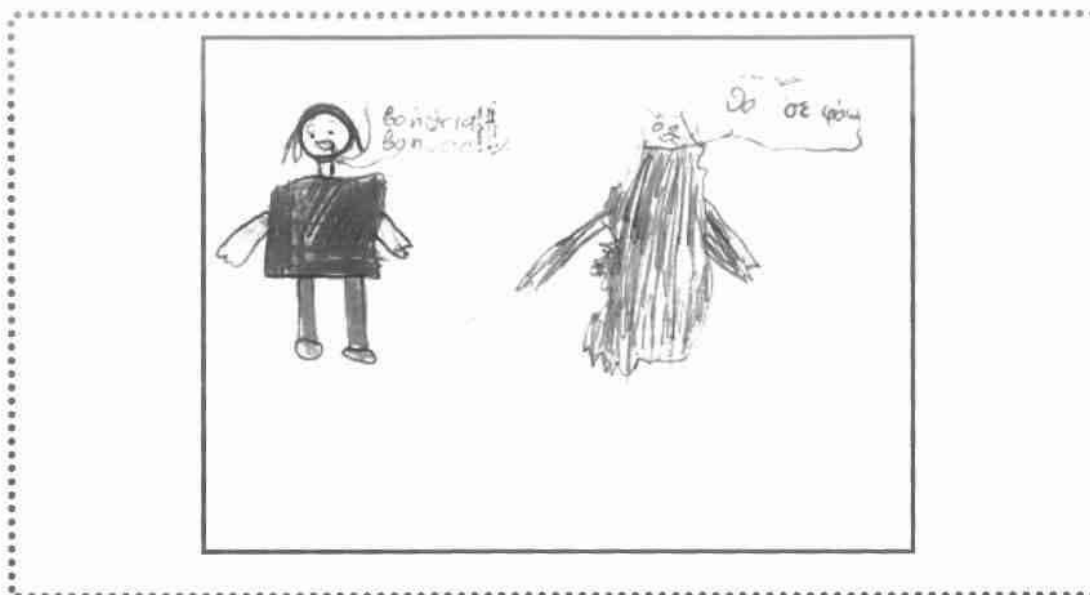
Εικόνα Δ13. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά ενός μαθητή, οι οποίες υποδηλώνουν το φόβο για το σωματικό τραυματισμό/ θάνατο. Πιο αναλυτικά, στην αρχική ζωγραφιά ένας άντρας πυροβολεί ένα παιδί, αλλά αποδεικνύεται ότι το όπλο είναι ψεύτικο, ενώ στην τελική ζωγραφιά μια τρομακτική φιγούρα μπαίνει στο δωμάτιο ενός κοριτσιού, κρατώντας ένα δρεπάνι. Ο τρόμος εντείνεται με την κραυγή της μητέρας του κοριτσιού («Μην πειράξεις την κόρη μου»).



Εικόνα Δ14. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας, καθεμία από τις οποίες απεικονίζει ένα κορίτσι που φοβάται τα φαντάσματα. Χαρακτηριστικό είναι το σημάδι στην τελική ζωγραφιά (κάτω αριστερά), το οποίο υποδηλώνει ότι η μαθήτρια μοιάζει στο κορίτσι που ζωγράφισε.



Εικόνα Δ15. Η αρχική και η τελική ζωγραφιά μιας μαθήτριας που απεικονίζουν το φόβο για τους κεραυνούς.



Εικόνα Δ16. Η τελική ζωγραφιά του μαθητή ο οποίος είχε αρνηθεί να ζωγραφίσει πριν την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας. Η συγκεκριμένη ζωγραφιά υποδηλώνει το φόβο για τα φαντάσματα, καθώς το παιδί φωνάζει «*Βοήθεια! Βοήθεια!*», ενώ το φάντασμα το απειλεί λέγοντάς του «*Θα σε φάω*».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας που πραγματοεύονται κάποιο παιδικό φόβο

Αμπαριώτη, Α. (2002). *Αχ αυτή η πρώτη μέρα στο σχολείο!*, εικ. Ν. Σταματιάδη, Αθήνα: Κέδρος, 36 σσ.

Σήμερα, ο Νίκος ή Νικόλας ή Νικολάκης έχει τις δικές του ανησυχίες. Αύριο τον περιμένει μια καινούρια αρχή.... Η πρώτη του μέρα στο σχολείο. Το εν λόγω βιβλίο δύναται να αξιοποιηθεί από τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς για να προσεγγίσουν με τα παιδιά όλους τους φόβους τους που τους/τις προκαλεί... το σχολείο.

Banks, S. (2008). *Ο Μπομπ ο Σφουγγαράκης πάει στο γιατρό*, εικ. Z. Saunders, μτφρ. Κ. Δημοπούλου. Αθήνα: Μίνωας, 24 σσ.

Ο Μπομπ Σφουγγαράκης είναι άρρωστος. Έχει σαπουνάδα και φοβάται να πάει στο γιατρό. Όμως, για να μη χάσει ούτε μια μέρα δουλειάς στον Τραγανό Κάβουρα, θα αντιμετωπίσει τους φόβους του!

Blanchut, F. (2006). *Πώς θα διώξω τα τερατάκια του φόβου;*, εικ. C. Dubois, μτφρ. Μ. Γραμμένου. Αθήνα: Modern Times, 30 σσ.

Η Ζωή φοβάται τα πάντα... τα τσιμπήματα, τον μπαμπούλα και πιο πολύ απ' όλους τον Κακό Λύκο. Όταν όμως μεταμορφώνεται σε μια Υπέροχη Πριγκίπισσα, η Ζωή δε φοβάται τίποτα... ούτε το σκοτάδι, ούτε τους κεραυνούς, ούτε το μεγαλόσωμο σκύλο της. Αντιμετωπίζει τα πάντα γύρω της με θάρρος, γι' αυτό είναι πάντα τόσο χαρούμενη!

Γιαννίκου, Κ. (1997). *Δε φοβάμαι το νερό*, εικ. Κ. Γιαννίκου. Αθήνα: Modern Times, 44 σσ.

Έχω κάποιους μικρούς φίλους, που φοβούνται να κολυμπήσουν στη θάλασσα. Έχω και κάποιους άλλους κατεργάρηδες, που κάθε πρωί ρίχνουν νερό μόνο... στα μαγουλάκια τους! Έχω και κάποιους τρίτους που... δε θυμούνται πότε έκαναν τελευταία φορά μπάνιο. Σ' αυτό το βιβλίο, μέσα από πολύχρωμες εικόνες και απλά λόγια, ο αρκούδος Έκτορας και ο ποντικούλης Πάρης περιγράφουν το ταξίδι του νερού. Γιατί τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν και να εκτιμήσουν την αξία του. Να κατανοήσουν πόσο πολύτιμο και απαραίτητο είναι για τη ζωή στον πλανήτη. Έτοιμοι, λοιπόν; Πάρτε το αδιαβροχάκι σας... το μαγιό σας... το αλεξίπτωτό σας... και φύγαμε!

Γιαννίκου, Κ. (1997). *Δε φοβάμαι το νοσοκομείο*, εικ. Κ. Γιαννίκου. Αθήνα: Modern Times, 33 σσ.

Σε πολλά παιδιά ή λέξη νοσοκομείο ακούγεται τρομακτική. Είναι σίγουρο ότι σε κανέναν δεν αρέσει να έχει πάρε-δώσε με τα νοσοκομεία. Όμως σε περίπτωση ανάγκης, τι πρέπει να κάνουμε; Σ' αυτό το βιβλίο, μέσα από πολύχρωμες σελίδες και με απλά λόγια, ο αρκούδος Έκτορας και ο ποντικούλης Πάρης εξηγούν την αντιμετώπιση ενός απλού περιστατικού. Η φίλη του Έκτορα, η Ανδρομάχη, σπάει το πόδι της και πρέπει να πάει στο νοσοκομείο... Ανάμεσα στο αστείο και στο σοβαρό, παρουσιάζονται ιατρικές διαδικασίες όπως ακτινογραφίες, γύψος, νοσηλεία σε θάλαμο. Τα παιδιά πρέπει να διώξουν το φόβο και να καταλάβουν ότι το νοσοκομείο σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απαραίτητο.

Γιαννίκου, Κ. (1997). *Δε φοβάμαι το σκοτάδι*, εικ. Κ. Γιαννίκου. Αθήνα: Modern Times, 33 σσ.

Η νύχτα και η μέρα... Το φως και το σκοτάδι... Ο ήλιος... Η Γη... Το φεγγάρι... Τ' άστρα... ταξιδεύοντας στο Διάστημα ο αρκούδος Έκτορας και ο ποντικούλης Πάρης μαθαίνουν γιατί έρχεται το σκοτάδι. Το σκοτάδι που σε πολλούς ανθρώπους προκαλεί φόβο. Σε παιδιά μα και σε ενηλίκους. Σ' αυτό το βιβλίο, με απλά λόγια, προσπαθούμε να εξηγήσουμε στα παιδιά την ιστορία της μέρας και της νύχτας. Γιατί η άγνοια τις πιο πολλές φορές είναι αυτή που προκαλεί το φόβο. Έτοιμοι λοιπόν;... 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0, ... και εκτοξευθήκαμε.

Γιαννίκου, Κ. (1997). *Δε φοβάμαι τον οδοντίατρο*, εικ. Κ. Γιαννίκου. Αθήνα: Modern Times, 33 σσ.

Η λέξη οδοντογιατρός σε πολλούς ανηλίκους προκαλεί τρόμο. Ο φόβος αυτός προέρχεται, συνήθως, από την παιδική τους ηλικία, όταν σε κάποια επίσκεψη στο οδοντιατρείο ένιωσαν πόνο. Για τα σημερινά παιδιά τα πράγματα είναι διαφορετικά. Με την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας και με τη βοήθεια ειδικών γιατρών που γνωρίζουν την ψυχολογία των παιδιών, η θεραπεία των δοντιών γίνεται με ανώδυνο τρόπο. Στο βιβλίο αυτό, ο αρκούδος Έκτορας και ο ποντικούλης Πάρης σας ξεναγούν σ' ένα οδοντιατρείο. Εμπρός, λοιπόν! Ο κύριος Ασπροδόνης, ο οδοντογιατρός, είναι έτοιμος όχι μόνο να σας σφραγίσει το... δοντάκι, αλλά και να σας εξηγήσει τα πάντα γύρω από τη στοματική υγιεινή.

Doinet, M. (2001). *Ποιος φοβάται το νερό;*, εικ. N. Delvaux. Αθήνα: Ψυχογιός, 24 σσ.

Η Αννούλα κι ο Νικόλας ετοιμάζονται να πάνε για κολύμπι στην πισίνα. Η Αννούλα φοβάται το νερό, φοράει τα μπρατσάκια της και ακολουθεί τις συμβουλές της μαμάς της. Ο Νικόλας, όμως, καθόλου δε φοβάται και κάνει του κεφαλιού του. Προσοχή, Νικόλα!

Dunbar, T. (2002). *Πες μου κάτι όμορφο πριν κοιμηθώ*, εικ. D. Gliori, μτφρ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκη, 30 σσ.

Ήρθε η ώρα για ύπνο, αλλά η Μελένια δεν μπορεί να κοιμηθεί, γιατί φοβάται τα κακά όνειρα και τους εφιάλτες. «Σκέψου κάτι όμορφο», της λέει ο αδερφός της, ο Μελένιος. Εκείνη όμως χρειάζεται τη βοήθειά του. «Πες μου κάτι όμορφο πριν κοιμηθώ», του ζητά. Κι έτσι μαζί σκέφτονται όλα τα χαρούμενα πράγματα που θα γίνουν όταν ξυπνήσει η Μελένια το πρωί κι ανακαλύπτουν πόσους όμορφους λόγους έχουν για να χαίρονται κάθε ξημέρωμα. Ένα ιδανικό βιβλίο για τα μικρά παιδιά που δεν μπορούν να κοιμηθούν.

Ellis, A. (2007). *Ένα φοβητσιάρικο σκυλάκι*, μτφρ. Α. Μόσχου Αθήνα: Ψυχογιός, 56 σσ.

Ο καημένος ο Ορφέας φοβάται τα πάντα: τις αράχνες, τη σκιά του και κυρίως τον Αττίλα, το μεγάλο και τρομακτικό σκύλο που παραφυλάει στο δρόμο. Θα καταφέρει,

άραγε, να γίνει ένας ατρόμητος και φοβερός σκύλος; Μια τρυφερή ιστορία που θα μάθει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν τους φόβους τους.

Heather, M. (2005). *Η πρώτη μου επίσκεψη στο γιατρό*, εικ. K. Stephenson. Αθήνα: Φυτράκη, 24 σσ.

Ο Αλέξης ξυπνάει ένα πρωί με έντονο πόνο στο αφτί και ο μπαμπάς τον πηγαίνει στο γιατρό. Στην αρχή, ο Αλέξης φοβάται να εξεταστεί. Όταν, όμως, η αδερφή του η Έλενα, προθυμοποιείται να εξεταστεί, ο Αλέξης καταλαβαίνει ότι ο γιατρός δεν είναι τόσο τρομακτικός τελικά! Η σειρά βιβλίων «Η Πρώτη Φορά» έχει δημιουργηθεί ώστε να προετοιμάσει τα μικρά παιδιά για νέες καταστάσεις, όπως το να επισκέπτονται το γιατρό όποτε έχουν πρόβλημα υγείας. Το κάθε βιβλίο περιλαμβάνει μια ρεαλιστική ιστορία, ζεστές εικονογραφήσεις και ένα θετικό μήνυμα για αλλαγή. Είναι ιδανικά για να διαβάζονται μεγαλόφωνα και να συζητούνται με παιδιά προ-σχολικής ηλικίας.

Moroney, T. (2008). *Φόβος*, εικ. T. Moroney, μτφρ. Δ. Δάσκα. Αθήνα: Μεταίχμιο, 22 σσ.

Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους να καταλάβει ότι το αγαπούν; Τι πρέπει να κάνουν όταν το παιδί φοβάται, ζηλεύει ή νιώθει θυμωμένο; Τα βιβλία αυτής της σειράς έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά για να βοηθήσουν το παιδί να καταλάβει τα συναισθήματά του και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία (ελευθερία) στη ζωή του. Συζητώντας για τα συναισθήματα, το παιδί μαθαίνει ότι είναι φυσικό μερικές φορές να αισθάνεται λύπη, θυμό, φόβο ή αγάπη. Στο τέλος κάθε βιβλίου υπάρχουν οδηγίες για τους γονείς από εξειδικευμένο παιδοψυχολόγο.

Moses, B. (2006). *Φοβάμαι...*, εικ. M. Gordon, μτφρ. Ε. Λαμπρινίδου. Αθήνα: Modern Times, 44 σσ.

Δεν είσαι ο μόνος που φοβάσαι το σκοτάδι, τους σκύλους και τα έντομα. Στην πραγματικότητα ακόμα και ο μπαμπάς, η μαμά και η δασκάλα μας φοβούνται πολλά πράγματα. Δεν υπάρχει κανένας λόγος να ντρεπόμαστε όταν νιώθουμε φόβο. Αντί να κρυβόμαστε κάτω απ' τις κουβέρτες μας, όμως, υπάρχουν ένα σωρό άλλοι τρόποι ν' αντιμετωπίσουμε τους φόβους μας. Μπορούμε, για παράδειγμα, να τραγουδήσουμε το αγαπημένο μας τραγούδι ή να το συζητήσουμε με τη μαμά μας ή να διαβάσουμε το

βιβλίο «Φοβάμαι...». Σύντομα, θα καταλάβουμε ότι όλοι οι άνθρωποι φοβούνται και ότι σιγά - σιγά βρίσκουν τρόπους να ξεχνούν τους φόβους τους και να τους αντιμετωπίζουν με χαμόγελο!

Μπουρζουά, Π. (2001). *Ο Φράνκλιν και το σκοτάδι*, εικ. B. Clark, μτφρ. Θ. Απαρτόγλου. Αθήνα: Τερζόπουλος Χρ., 36 σσ.

Ελάτε στην παρέα μας και γνωρίστε κι εσείς τον Φράνκλιν, το πιο γλυκό κι έξυπνο χελωνάκι! Μαζί με τον Αρκούδο, την Καστορίνα, την Αλεπού και τους υπόλοιπους φίλους του, ο Φράνκλιν παίζει, διασκεδάζει και περνάει τις πιο όμορφες στιγμές! Έχει όμως, ένα μικρό πρόβλημα! Φοβάται το σκοτάδι και δεν τολμά να μπει στο καβούκι του! Θα καταφέρει, άραγε, το μικρό χελωνάκι να ξεπεράσει το φόβο του και να μη σκέφτεται πια τρομακτικά πράγματα;

Μπουρζουά, Π. (1998). *Ο Φράνκλιν φοβάται τους κεραυνούς*, εικ. B. Clark, μτφρ. Μ. Μεταξά. Αθήνα: Τερζόπουλος Χρ.

Όπως φανερώνει και ο τίτλος του, το βιβλίο δύναται να αξιοποιηθεί για να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς το φόβο των παιδιών για τους κεραυνούς.

Mylo, I. (2005). *Το μαγικό σάλι*, εικ. M. Sacre, μτφρ. Τ. Γαλάτουλα. Αθήνα: Modern Times, 24 σσ.

Η Κλειώ φοβόταν τα πάντα, ακόμα και τη σκιά της. Δεν έπαιζε με τα άλλα παιδάκια στην παιδική χαρά, γιατί φοβόταν και την παιδική χαρά και... τα παιδάκια. Η ζωή της, όμως, άλλαξε από τη μέρα που η νονά της της χάρισε ένα μαγικό σάλι. Όποιος το φορούσε, γινόταν ατρόμητος. Από τότε, η Κλειώ έπαψε να φοβάται τις σκιές και τα σκυλάκια που την ακολουθούσαν στο δρόμο. Πλησίασε τα άλλα παιδάκια και έπαιξε μαζί τους. Σύντομα, κατάλαβε ότι δε χρειαζόταν πια το μαγικό σάλι. Η δειλία της είχε εξαφανιστεί...

Ντεβερνουά, Ε. (2008). *Η Νεφέλη δεν αγαπά τη θάλασσα*, εικ. Ζ. Ρουιγέ, μτφρ. Κ. Κιούλπαλη. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 16 σσ.

Με τη Νεφέλη, τη μικρή μου αδερφή, φτιάχνουμε ένα καράβι στην άμμο. Όμως, η Νεφέλη είναι ανήσυχη. Φοβάται μην της πάρει η θάλασσα τον Τουντού, το χνουδωτό ζώάκι της...

Παράσχου, Σ. (2001). *Δεν υπάρχουν δράκοι, σου λέω*, εικ. Τ. Σώλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 32 σσ.

Δεν υπάρχουν δράκοι, σου λέω! Η Σίσι φοβάται τους δράκους, όσο κι αν η μαμά της λέει πως δεν υπάρχουν δράκοι. Τη νύχτα όμως που ένα δρακάκι θα μπει στο δωμάτιό της, θα καταλάβει πως με την παρέα και τη συζήτηση εξαφανίζονται οι δράκοι.

Πασπάτη, Ε. (2003). *Το τριανταφυλλάκι που δεν άνθιζε*, εικ. Ε. Πασπάτη. Αθήνα: Φυτράκη, 53 σσ.

Το συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζει την τρυφερή ιστορία ενός μπουμπουκιού που φοβάται να ανοίξει, μέχρι που συναντιέται με ένα μικρό μελισσάκι. Μέσα από τη συνομιλία και τις εικόνες που ανταλλάσσουν, η αγάπη που νιώθει το τριανταφυλλάκι για το νέο φίλο του που κινδυνεύει, το βοηθά να ξεπεράσει τους φόβους του και να ανθίσει...

Petigny, A. (2005). *Ο Φοίβος πάει στο σχολείο: το κουνελάκι πάει στο σχολείο για πρώτη φορά*, εικ. C. Suetens, μτφρ. Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Ακμή, 23 σσ.

Σήμερα είναι μεγάλη μέρα. Ο Φοίβος, το κουνελάκι, θα πάει στο σχολείο για πρώτη φορά. Ήθελε τόσο να πάει, όταν έβλεπε τα παιδιά να γελούν και να παίζουν στην αυλή την ώρα του διαλείμματος. Αλλά, ο Φοίβος φοβάται κιόλας... Θα είναι η δασκάλα καλή και γλυκιά σαν τη μαμά; Ευτυχώς, έχει μέσα στη τσάντα του μια πέτρα, άμμο και χώμα που είναι μαγικά και παίρνουν μακριά τον φόβο!

Petigny, A. (2005). *Ο Φοίβος φοβάται το σκοτάδι: το κουνελάκι δε θέλει να πάει για ύπνο*, εικ. C. Suetens, μτφρ. Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Ακμή, 23 σσ.

Εδώ και μερικά βράδια, ο Φοίβος το κουνελάκι δεν θέλει να πηγαίνει για ύπνο. Νυστάζει και θα του άρεσε να βρίσκεται με τα αρκουδάκια του κάτω απ' το μαλακό, ζεστό του πάπλωμα, αλλά δεν θέλει καθόλου να είναι ολομόναχος στο σκοτάδι! Και

κυρίως δεν θέλει να το πει στη μαμά και στο μπαμπά! Μπορεί να τον περάσουν για μωρό...

Πετρίδου – Φωτοπούλου, Χ. (2007). *Ο Παρλαπίπας και η Νεραϊδονυχτούλα*, εικ. Ν. Λεωνίδου. Αθήνα: Χατζηλάκος, 32 σσ.

Ο Παρλαπίπας κοιμάται με φωτάκι επειδή φοβάται το σκοτάδι. Μια αραχνούλα που ενοχλείται, του προσφέρει μαγικά γλειφιτζούρια για να ξεπεράσει το φόβο του. Η Νεραϊδονυχτούλα θα του δείξει άλλο δρόμο. Ποιον θα πιστέψει ο Παρλαπίπας; Θα ξεπεράσει το φόβο του; Πρωτότυπο βιβλίο που δίνει μηνύματα ζωής και καλλιεργεί αντιστάσεις.

Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2001). *Το χελιδόνι και η πεταλούδα*, εικ. Θ. Συρογιαννόπουλος. Αθήνα: Πατάκη, 54 σσ.

Τρία μικρά χελιδόνια ετοιμάζονται για το πρώτο τους πέταγμα. Τα δυο καταφέρνουν εύκολα να πετάξουν. Όμως το τρίτο, ο Φριφρής, ούτε να προσπαθήσει δε θέλει. Γιατί φοβάται άραγε; Και ποιος θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει το φόβο του; Μήπως η πολύχρωμη πεταλούδα που τη λένε Πλουμιστή;

Philippe, L. (2001). *Ποιος φοβάται το σκοτάδι;*, εικ. Α. Tromme. Αθήνα: Καστανιώτης, 32 σσ.

Η Νίνα είναι ένα κοριτσάκι που τα βράδια φοβάται να κοιμηθεί. Όταν όμως αρχίζει να την παίρνει ο ύπνος στο θρανίο, καταλαβαίνει πως κάτι πρέπει να κάνει. Τότε εμφανίζεται η Νάνι, που είναι ολόγεια με εκείνη, και της υπόσχεται πως θα τη βοηθήσει. Μαζί της, η Νίνα μπαίνει στα όνειρα της και συναντά όλα εκείνα που την αφήνουν ξάγρυπνη: τρομακτικά τέρατα που απειλούν πως θα τη φάνε, επικίνδυνα φρούτα, πλημμύρες, γοργόνες που δίνουν παραπλανητικές οδηγίες. Η διαδρομή δεν είναι εύκολη και η Νίνα συχνά δειλιάζει. Όμως η Νάνι της υπενθυμίζει: «Μόνο όταν αντιμετωπίσεις τους φόβους σου, θα προχωρήσεις και θα πετύχεις αυτό που θες».

Roddie, S. (2006). *Βοήθεια, μαμά, φοβάμαι!*, εικ. F. Cony, μτφρ. Α. Σακελλαρίου. Αθήνα: Σαββάλα, 20 σσ.

Ο Τσιπ Τσιπ, ένα χαριτωμένο κοτοπουλάκι, μετά τις αγωνιώδεις προσπάθειες της μαμάς του, έρχεται επιτέλους στον κόσμο. Κι εκείνη στέκεται πάντα δίπλα του, ακόμα και τη στιγμή που θέλει να ξεπεράσει τους φόβους του τη νύχτα. Το συγκεκριμένο βιβλίο περιέχει πλούσιο ένθετο υλικό αφής, παραθυράκια, κατάλληλα διασκευασμένο κείμενο και πολύχρωμη εικονογράφηση, με αποτέλεσμα να μπορεί να εξελιχθεί εύκολα σε αγαπημένο φίλο κάθε παιδιού. Από την άλλη πλευρά, ο/η δάσκαλος/-α και οι γονείς δύνανται να αξιοποιήσουν τη συγκεκριμένη ιστορία για να συζητήσουν με τα παιδιά προβλήματα που αφορούν τους φόβους τους για το σκοτάδι και τα φαντάσματα. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές και κινητικές τους δεξιότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Ρώσση – Ζαΐρη, Ρ. (2005). *Ο Πάκι δε φοβάται τους σεισμούς*, μτφρ. Αθήνα: Μίνωας

Μην περιμένεις το σεισμό. Μάθε από τώρα το σωστό! Ο Πάκι το Αρκουδάκι αντιμετωπίζει παρέα με τα παιδιά έναν από τους πιο μεγάλους φόβους του, το σεισμό. Μια ιστορία με τον Πάκι που μαθαίνει στα παιδιά τι είναι σεισμός και πώς να τον αντιμετωπίσουν, αλλά και στους γονείς πώς να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν τους φόβους και τις ανασφάλειές τους με τον πιο διασκεδαστικό, τον πιο παιδαγωγικό τρόπο!

Tharlet, E. (2005). *Η Νάνσυ δε φοβάται πια!*, εικ. E. Tharlet, μτφρ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκη, 28 σσ.

Σε όλα τα χηνάκια αρέσει το νερό και γι' αυτό είναι πολύ ενθουσιασμένα όταν φτάνει η ώρα για το μάθημα κολύμβησης. Στη Νάνσυ, όμως, δεν αρέσει ούτε το νερό ούτε το κολύμπι. Της αρέσει να παρακολουθεί τις πεταλούδες και, όταν η μαμά της τη ρωτάει τι θέλει να γίνει όταν μεγαλώσει, της απαντάει πως θέλει να γίνει «παρατηρητής πεταλούδων»! Πώς όμως θα μπορέσει να παρακολουθεί και να παρατηρεί τις πεταλούδες αν δεν ξέρει να κολυμπάει; Ίσως αν ξεχάσει το φόβο της και βρει ένα διαφορετικό τρόπο να πλέει στη λίμνη...

Waddell, M. (1990). *Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;*, εικ. F. Barbara, μτφρ. Ρ. Ζαΐρη – Ρώσση. Αθήνα: Ρώσση Ε.

Είναι ώρα για ύπνο αλλά το μικρό αρκουδάκι δεν μπορεί να κοιμηθεί όσες

προσπάθειες και να κάνει. Φοβάται το σκοτάδι και ο μπαμπάς-Αρκούδος δεν καταφέρνει να το ησυχάσει. Τότε πως μπορεί να το βοηθήσει; Πως να πείσει το μικρό Αρκουδάκι ότι δεν πρέπει να φοβάται;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091853